



ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD ENTRE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE 10 AÑOS DE TENSIONES Y CONTRADICCIONES

STUDENTS WITH DISABILITIES BETWEEN INCLUSION AND INTEGRATION:
SYSTEMATIC REVIEW OF 10 YEARS OF TENSIONS AND CONTRADICTIONS

Jorge Alfaro Urrutia (*)

Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM)
Chile

Resumen

En los últimos diez años, Chile ha implementado una serie de políticas de educación inclusiva orientadas a accesibilizar la educación de personas con discapacidad. Durante la década, numerosa investigación se ha compilado construyendo un conocimiento que da cuenta de los efectos y características de dichas políticas. Por ello se realiza una Revisión Sistemática que, a través de un método mixto, analizó 79 artículos que abordan el tema de Política de Educación Inclusiva en Chile. Se realizó una caracterización usando elementos de la estadística descriptiva y un análisis crítico del discurso para determinar los temas. Los resultados demuestran que Chile no cuenta con una política de educación inclusiva, ni con un modelo híbrido como se ha descrito. Chile cuenta con una política educativa de accountability que es resistida por un discurso de respeto a las diferencias desde las profesionales. Este artículo puede ser de utilidad para sistematizar las problemáticas actuales, así como para ser usado como base en nuevas investigaciones.

Palabras clave: Educación Especial; Política educacional; educación inclusiva; discapacidad; discriminación educacional.

Abstract

This In the last ten years, Chile has implemented inclusive education policies aimed at making education accessible to students with disabilities. During the decade numerous research studies have been compiled building a knowledge corpus, about the effects and characteristics of these policies. Therefore, a Systematic Review was carried out, through a mixed method, that analyzed 79 articles that address the topic of Inclusive Education Policy in Chile. A characterization was developed using elements of descriptive statistics and a critical analysis of the discourse to determine the themes. The results show that Chile does not have an inclusive education policy, nor a hybrid model as described. Chile has an educational policy of accountability that is resisted by a discourse of respect of differences from professionals. This article can be useful to systematize current problems as well as serve as a basis for new research.

Keywords: Special Education; Educational policy; inclusive education; disabilities; Educational discrimination.

(*) Autor para correspondencia:

Jorge Alfaro Urrutia
Departamento de Administración de
Educación Municipal (DAEM). Puerto
Montt
Av. Pdte. Ibáñez 600, Puerto Montt, Los
Lagos
Correo de contacto:
jorgeeduardoau@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 07.03.2021
ACEPTADO: 08.11.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1211

1. Introducción

El acceso y la equidad en educación y aprendizaje parecen ser una prioridad mundial (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019). Chile, al igual que otros países del mundo, avanza en dicha dirección (Delgado, 2020), diseñando e implementando políticas que mejoran el acceso a los servicios, pero que finalmente terminan colisionando con el modelo económico que subyace al país (Ball, 2016; Bellei, 2015; Falabella & De la Vega, 2016; Florez & Rozas, 2020).

Se ha evidenciado que las escuelas chilenas utilizan estrategias para agrupar a los estudiantes, afectando principalmente a aquellos que recién se integran a la institución, ya sea por género, origen o nivel socioeconómico (Ortega, Treviño & Gelber, 2020; Treviño et al., 2018). Es por esto que las políticas chilenas han sido descritas como neoliberales y meritocráticas (Bellei, 2015), promotoras de la competencia (Treviño, 2015), así como con la intención declarada de promover la gestión de clase y de los hogares (Falabella, 2019).

Las políticas se entienden como “un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones estatales desde posición de autoridad” (Rizvi & Lingard, 2013, p. 24). De esta forma se configuran como discursos que, además de ser arbitrarios, se confrontan en una lucha por los espacios locales tensionando prácticas, identidades y subjetividades (Ball, 2016). En este contexto, parece haber mucho estudio sobre cómo la escuela reproduce la cultura, pero poco respecto de cómo la transforma bajo principios inclusivos (Reay, 2020a).

Interesantes resultan las políticas educativas británicas por su semejanza con las chilenas. Políticas meritocráticas y con fuerte énfasis en el *accountability* (Ozga, 2020) están teniendo efectos de desigualdad similares a los que experimenta Chile. En el caso británico, las políticas de resistencia al *accountability* han operado en paralelo a su desarrollo. Reay, (2020b) establece que dichas políticas han tenido consecuencias para el Reino Unido actual, ya que no se produce una proporcional cantidad de oportunidades laborales respecto de la cantidad de graduados.

Las políticas de *accountability* se entienden como aquellas en que se da “una relación entre un actor y un foro, en el que el actor tiene la obligación de explicar y justificar su conducta, el foro puede plantear preguntas y emitir juicios y el actor puede enfrentar consecuencias” (Bovens, 2007, p. 450). Le subyacen valores como esfuerzo, valor, propósito y autoentendimiento que se operacionalizan a través de la medición y la comparación de resultados (Ball, 2016).

Si bien su finalidad es la mejora del sistema, se ha observado que el *accountability* termina transformándose en un recordatorio permanente de incumplimiento y presión (Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014). Así, las políticas de *accountability* influyen en las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes comienzan a aplicarlas, aun cuando declarativamente las rechacen (Allbright & Marsh, 2020; Carrasco, Luzon & López, 2019). En educación, el *accountability* se entiende como un proceso de rendición de cuentas medibles orientado al control de calidad del sistema (Pascual & Rodríguez, 2018).

Los efectos de estas políticas en los y las estudiantes dicen relación con agrupaciones específicas, como es el caso de estudiantes pobres, con bajo desempeño, de origen étnico, migrantes (Martínez-Garrido, Siddiqui & Gorard, 2020; Murillo & Martínez-Garrido, 2017) o con discapacidad (Echeita, 2017) quienes, por diferencias comunicativas, de cosmovisión y/o movimiento, requieren políticas más accesibles (Rose, 2017) en contraste con los diseños de *accountability* que parecen estar pensados para una estandarización donde ellos no logran competir.

Frente a este fenómeno, la Educación Inclusiva aparece como propuesta, entendiéndose como una filosofía educativa y un proyecto político que configura los sistemas educativos del futuro en términos de agobiantes cuestiones ideológicas sobre el tipo de mundo que se desea, la exclusión, la segregación, la justicia y la democracia (Echeita & Navarro, 2014). Sin embargo, su implementación se ha tecnificado y la segregación se ha consolidado a tal punto que los desafíos resultan cada vez más complejos de enfrentar (Ainscow, Slee & Best, 2019; Slee, 2019).

Si bien la Educación Inclusiva, y su teoría de la justicia, se conciben como un mecanismo de respuesta para todos y todas, se ha reconocido que no logran alcanzar al grupo de discapacidad (Slee, 2019). Asimismo, los diseños educativos para ellos, llegan una vez que ya se ha diseñado o rediseñado para el resto de los colectivos (Nussbaum, 2006). En el presente artículo, al hablar de Educación Inclusiva, se referirá a Educación Inclusiva para personas con discapacidad, reconociendo así las desigualdades que se producen por no responder a las diferentes formas de acceder al aprendizaje (Castro, Campos & Herrera, 2020; Manghi, Saavedra & Bascuñan, 2018; Ossa, 2014).

En Chile se cuenta con políticas que promueven la participación y el aprendizaje de personas con discapacidad, las cuales han operado en paralelo a políticas de *accountability* (Falabella & De la Vega, 2016; Jara & Jara, 2018; Navarrete, 2019). Se describen enfoques médicos y orientación diagnóstica asociados a subvenciones (Iturra, 2019; Román, 2021), así como un

modelo híbrido que combina inclusión con integración (López, Julio, Pérez, Morales & Pérez, 2014).

De la promulgación de estas políticas, a la fecha han pasado 10 años y se hace necesaria una revisión sistemática de las investigaciones que han abordado el fenómeno de las políticas inclusivas en escuelas regulares. Contar con una revisión sistemática en la materia permite consolidar los posibles avances y proyectar nuevos desafíos. Se propone como objetivo general *Analizar el conocimiento acumulado en torno a las políticas para una educación escolar inclusiva en Chile*, y a su vez dos objetivos específicos que constituyen dos fases del estudio: para la fase 1, la pregunta es *¿Cómo son los autores, investigaciones y revistas que estudian la educación escolar inclusiva en Chile?*, mientras que, para la fase 2 se contempla: *¿Cuáles son los temas, avances y nudos críticos que enfrenta la educación escolar inclusiva para los años siguientes?*

2. Metodología

Se desarrolla un estudio mixto con énfasis cualitativo (Núñez, 2017). Su principal alcance es aproximarse a la realidad a partir de discursos, para lo cual, en una primera fase, se utilizarán elementos de la estadística descriptiva para organización de datos. Se realiza una Revisión Sistemática (Perestelo-Pérez, 2013) en la cual se siguen las fases de selección de criterios de inclusión y exclusión según las fuentes de información, extracción de datos conformes a la pregunta de investigación y análisis que, en este caso, dado que la mayoría son cualitativos, se optó por sistematizarlos, una vez organizados desde métodos de la estadística descriptiva, también utilizando un método cualitativo.

2.1. Fase 1

Se realizó una búsqueda sistemática en cuatro bases de datos Latindex, SciELO, SCOPUS y Web of Science utilizando los términos “educación+inclusiva”, “inclusión+escolar”, “integración+escolar”, “políticas+inclusivas”. Los conceptos se buscaron en español y en inglés. Se seleccionaron solo aquellos artículos que cumplieron con: 1. Haber sido publicados entre los años 2011 y 2021; 2. Realizarse en contexto chileno (se desestimaron estudios comparativos entre países); 3. Realizarse en educación escolar (excluye educación superior); 4. Discutir explícitamente en términos prácticos o teóricos las políticas educativas chilenas; 5. Tener especial foco en discapacidad o necesidades educativas especiales (excluyéndose artículos que discuten inclusión de género o etnia, por ejemplo).

La muestra quedó conformada por 79 publicaciones que fueron sistematizadas en tres matrices (ver Tabla 1), una respecto del artículo, otra de los autores y otra de la metodología. Una vez organizadas fueron sometidas a conteos de frecuencia con la finalidad de lograr una caracterización y obtener regularidades sobre los tipos de estudios realizados, los lugares en que se investiga y los participantes informantes.

2.2. Fase 2

Para la segunda fase se realizó un procedimiento de análisis crítico del discurso (Wodak, 2001) sobre las conclusiones de los artículos. Se seleccionó este análisis dado que su estructura está orientada a develar vacíos e intenciones entre grupos con diferencias de poder. Primero se identificaron los temas abordados, para posteriormente determinar los sujetos de acción, los sujetos sobre los cuales se hacen las demandas, los sujetos pasivos, así como las ausencias. El punto crítico de referencia es el concepto de Educación Inclusiva de Echeita y Navarro (2014). De cada párrafo central se extrajeron los temas que permitieron identificar los elementos discursivos respecto de los cuales se agruparon los artículos para luego determinar las regularidades y aspectos poco abordados.

Tabla 1.

Operacionalización de variables

Matriz	Variable	Descripción	Tipo de variable
1. De autores	Nombre	Nombre del autor o autora	Nominal
	Apellido	Apellido del autor o autora	Nominal
	Nº de publicaciones	Frecuencia con que registra publicaciones en la muestra	Numérica
	Institución	Procedencia del artículo	Nominal
	Ciudad	Ciudad informada	Nominal
	País	País informado	Nominal
	Género	Género de quien escribe	Nominal
2. Del artículo	Año	Año de publicación	Ordinal
	Revista	Nombre de la revista	Nominal
	Categoría	Indexación de la revista	Nominal
	Conceptos del título	Título escrito y palabras clave	Nominal
3. De la metodología	Enfoque metodológico	Tipo de estudio cualitativo, cuantitativo o mixto	Nominal

Diseño		Tipo de diseño	Nominal
Objeto de estudio		Concepto que agrupa el objeto estudiado	Nominal
Región		Región en que se tomaron los datos	Nominal
Tipo de instrumento		Instrumento o instrumentos con que se recogió datos	Nominal
Cantidad de establecimientos	de	Municipales o Servicios Locales	Ordinal
		Particulares subvencionados	Ordinal
		Privados	Ordinal
Cantidad de participantes	de	Educadoras diferenciales	Ordinal
		Profesores de educación regular	Ordinal
		Apoderados	Ordinal
		Estudiantes	Ordinal
		Directivos	Ordinal
		Practicantes	Ordinal
Cantidad de documentos	de	Leyes	Ordinal
		Entrevistas	Ordinal
		Otros	Ordinal
Otros procedimientos		Observaciones de clases	Ordinal

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Fase 1

Para la primera fase del estudio se presentan los resultados del análisis descriptivo de los artículos organizados según una caracterización en preguntas para su mejor comprensión.

a) ¿Quiénes escriben sobre política de educación inclusiva en Chile?

165 autores y autoras escriben sobre educación inclusiva en Chile. El 57% son mujeres y el 43% varones. El 36% de los artículos está escrito en grupos de investigación, mientras que el 64% restante son autores individuales.

La investigación se concentra en la zona centro del país (ver Tabla 2), acumulando entre, las dos regiones centrales, Metropolitana y Valparaíso, el 57% del conocimiento generado.

Tabla 2.

Distribución de autores y autoras por región

Total		165			
Región	Cantidad	%	Región	Cantidad	%
Arica y Parinacota	0	0,0	Maule	3	1,8
Tarapacá	1	0,6	Ñuble	6	3,6
Antofagasta	0	0,0	Biobío	17	10,3
Atacama	11	6,7	Araucanía	13	7,9
Coquimbo	2	1,2	Los Lagos	5	3,0
Valparaíso	32	19,4	Aysén	0	0,0
Metropolitana	63	38,2	Magallanes	6	3,6
Libertador Bernardo O'Higgins	0	0,0	Internacional	6	3,6

Fuente: Elaboración propia.

El 87% de los autores proviene de universidades, el 6,1% de establecimientos educacionales u otras instituciones públicas, el 4,8% de centros de investigación independientes de universidades y un 1,8% no presenta información. El 33% posee el grado de doctor, un 25% de magíster, un 19% de licenciatura y un 23% no registra información.

146 autores y autoras provienen de universidades, siendo 4 instituciones las que concentran el 57% de la investigación realizada (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Chile, Universidad del Biobío y, Universidad Católica de la Santísima Concepción).

Respecto de las profesiones que estudian la educación inclusiva, el 29% tiene el título de Psicología, el 20% son profesores de asignatura y el 18% son educadoras o educadores diferenciales. Un 6% ejercen la Sociología y un 9% no registra información. El 47% se distribuye entre 12 profesiones de áreas como Ingeniería Comercial, Kinesiología, Terapia Ocupacional, Periodismo y Economía.

Respecto de los años de publicación, existe una tendencia al alza desde 2011 a 2014 con 1 a 4 publicaciones por año. Se estabiliza entre 2015 y 2019 con 6 a 8 publicaciones por año, para incrementar de manera importante en 2020 con 19 artículos.

Además, 32 autores y autoras (un 19% respecto del total) publican más de un artículo relacionado con políticas de educación inclusiva en el ámbito escolar, y cuatro autores presentan más de 4 artículos. En ese sentido, es posible identificar al menos 2 equipos de trabajo que desarrollan sistemáticamente la línea.

b) ¿Qué tipo de estudios se hacen sobre educación inclusiva?

Los artículos revisados se distribuyen a lo largo de 53 revistas, de las cuales el 38% son chilenas, 15% son españolas, 8% brasileñas, 8% colombianas, 6% mexicanas y el 25% restante se distribuye entre países como Uruguay, Perú, Bolivia, Costa Rica, Venezuela, Cuba, Estados Unidos, Portugal, Inglaterra y Australia. Exceptuando 4 artículos en inglés, todos los demás están escritos en español.

La mayoría de los estudios se publica en revistas indexadas en Latindex (41), seguidas por SciELO (23), SCOPUS (22) y Web Of Science (4). Cuatro revistas concentran el 39% de los artículos: 2 revistas de Chile, una con categoría SciELO y la otra con categoría SCOPUS, y 2 revistas, una mexicana y otra colombiana, con categoría SCOPUS.

El 83% de los artículos se realizó bajo enfoques cualitativos, mientras que un 13% se realizó bajo enfoques cuantitativos y un 2% bajo enfoques mixtos. Se encontraron 19 ensayos. En cuanto a los estudios cualitativos, los diseños más utilizados son los Estudios de Caso (59%), Análisis de Discurso (14%) y Etnografías (10%); el 17% restante corresponde a otros diseños. En cuanto a los estudios cuantitativos, predominan los diseños descriptivos (63%), transversales (27%) y correlacionales (9%). Respecto de los instrumentos más utilizados se mencionan las entrevistas, observaciones directas, escalas y grupos focales.

c) ¿Sobre quiénes hablan los estudios chilenos de educación inclusiva?

Los estudios cualitativos, reportan haberse desarrollado en 160 establecimientos de educación regular. De estos, el 78% se ha realizado en establecimientos públicos (municipales o servicios locales).

595 personas han participado de los estudios sobre política escolar inclusiva, los cuales se distribuyen según la Tabla 3, destacando que la mayoría de los participantes son profesores ya sea de educación regular o diferencial constituyendo el 62% del total, le siguen los usuarios estudiantes y apoderados con un 25,3%, y directivos, profesionales y practicantes con 12,7%.

Se reportan también otras fuentes de información, como observaciones de clases (399), comentarios ciudadanos (378), análisis de leyes y documentos oficiales (20) y análisis de entrevistas (3).

Tabla 3

Distribución de los participantes de los estudios cualitativos

Persona	N°	%
Profesores	247	41,5
Educadoras diferenciales	122	20,5
Estudiantes	88	14,8
Apoderados	62	10,4
Directivos	40	6,7
Profesionales de apoyo	24	4,0
Practicantes	12	2,0
Total	595	100,0

Fuente: Elaboración propia

d) ¿Cómo son los estudios de educación inclusiva en Chile?

Los estudios sobre educación inclusiva son escritos en su mayoría por mujeres que se desempeñan en contexto universitario con grado de magíster o doctorado y que investigan desde la zona centro del país.

La investigación sobre política de educación inclusiva suele publicarse en bases de datos SciELO y SCOPUS, en revistas chilenas y con estudios de tipo cualitativos que usan Estudios de Caso.

3.2. Fase 2

Para la Fase 2 del estudio se presentan resultados cualitativos que dan cuenta de la descripción de los temas, avances y nudos críticos que enfrenta la educación escolar inclusiva. Los artículos se pronuncian sobre tres grandes temas: 1) Las bases de las políticas nacionales, 2) la cultura escolar y 3) las acciones inclusivas (ver Figura 1).

Las *bases de las políticas nacionales* constituyen un conjunto de valores y principios que se identifican en las políticas chilenas y que subyacen a los diseños operativos. Los y las autoras

van explicitando aquellos valores que orientan las decisiones político-educacionales. 28 artículos se dirigen exclusivamente a develar estos principios. Aparecen categorías como las Políticas Inclusivas; las Políticas de Educación Especial; el Programa de Integración Escolar, y el Acceso y Logro.

La *cultura escolar* aparece como elementos que operan al interior de los establecimientos y que dicen relación con relaciones, identidades, discursos e ideas que los caracterizan. Se encuentran 40 artículos al respecto que conforman 5 categorías: las Concepciones de Educación Inclusiva; los Discursos sobre Educación Inclusiva; las Experiencias de Participación; los estudios sobre Convivencia Escolar, y, finalmente, el Rol de las Educadoras Diferenciales.

Por último, las *acciones inclusivas* dan cuenta de cuestiones prácticas que se ponen a disposición para dar respuesta a las políticas. Las acciones son claramente identificables como objeto de estudio y son planteadas como un producto de los elementos culturales. Se forman categorías como la Coenseñanza; el Trabajo Colaborativo; las Adecuaciones Curriculares; el Diseño Universal de Aprendizaje y el Liderazgo.

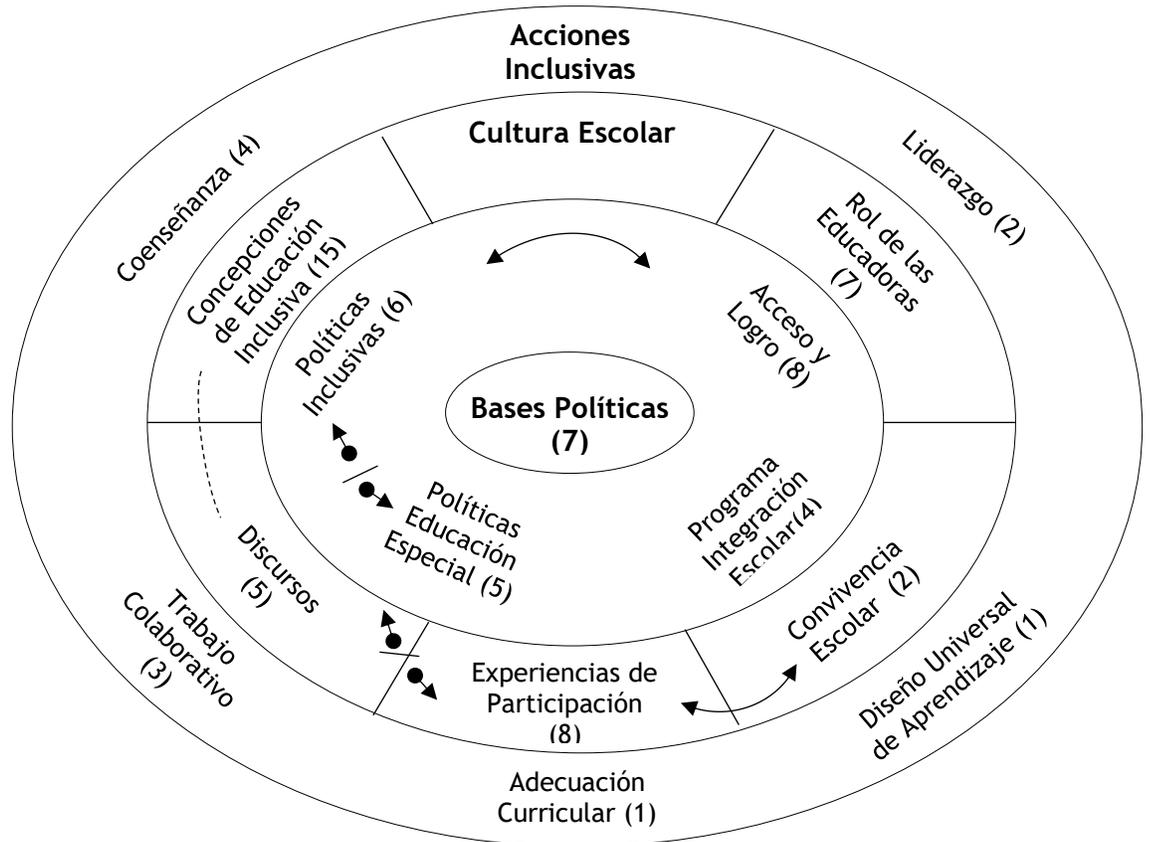


Figura 1: Temas y categorías sobre educación inclusiva en los últimos 10 años

Fuente: Elaboración propia

Respecto de la construcción de los discursos, a continuación se presentan las categorías y la forma en que emergen los contenidos discursivos.

a) Categoría 1: Bases Políticas

Se presentan los 4 temas que emergen de la Categoría Bases Políticas (tabla 4).

Tabla 4

Configuración discursiva: Bases Políticas

Subcategoría	Ideas asociadas	Contenido
Funcionamiento del Programa	Tensión, imposición, responsabilización del déficit, segregación, falta de capacitación, falta de recursos	Elementos amenazantes
	Comunidad rural	Elementos favorables
Acceso y logro	Desigualdad en el acceso	Amenazas
	Apertura, valoración de la diversidad, desarrollo profesional, recursos	Avances
	Igualdad de oportunidades, exclusión curricular, largo plazo	Desafíos
	Conformismo, pasividad	Valores
Políticas de educación especial	Normal/anormal, rendición de cuentas, sin participación, clasificación de estudiantes, segregación en escuelas especiales, diagnósticos errados, para obtener recursos, para excluir	Estrategias de la política
	Contradicciones, estancamiento, tensionar, dicotomía	Situación de la política
Políticas de educación	Definir calidad, discursos neoliberales, medición de aprendizaje, responsabilización a docentes	Desafíos educacionales
	Contradicción, simplificación de problema semántico, dualidad	Concepto de inclusión

Fuente: Elaboración propia.

Respecto del *Funcionamiento del Programa de Integración Escolar*, se habla de él como un programa con elementos amenazantes. Suele describirse negativamente, caracterizándolo

como un programa tensionado o impuesto, que responsabiliza a los estudiantes de los déficits de aprendizaje y al cual le faltan recursos para funcionar.

“la estructura y modelo de financiamiento de PIE promueven una mayor atención a lo individual que a lo grupal, es decir, las NEE se experimentan individualmente y por ende conllevan un diagnóstico individual disciplinante que implica la salida del aula para la atención de casos particulares.” (Artículo 71, 2020 pp.365) Respecto del *Acceso y el Logro*, por el contrario, se describe desde lo positivo y los desafíos. Se plantea que las políticas de acceso y logro han focalizado en la apertura de los establecimientos promoviendo más valoración de la diversidad. A pesar de ello, los artículos presentan valores subyacentes relacionados al conformismo y la pasividad respecto de la implementación de esta política.

Sobre las *Políticas de Educación Especial*, aparecen como una disciplina políticamente estancada, tensionada y en contradicción, cuyas estrategias para abrirse camino, dicen relación con la identificación de estudiantes para posteriormente segregarlos de diversas maneras.

“El estancamiento evidente de la educación especial, posiblemente es un síntoma de las contradicciones vitales de nuestro sistema educativo” (Artículo 3, 2013 pp.45).

Coherente con lo anterior, al hablar de *Políticas de Educación* los artículos describen desafíos relacionados con el Modelo Neoliberal que subyace a su diseño e identifican un mal entendimiento del concepto de inclusión simplificado y semánticamente errado. “El sentido más amplio de la propuesta de educación inclusiva como parte del proyecto neoliberal - racionalidad actual que sustenta al capital -, incorpora el sentido estricto a su favor, sin impedir pero limitando poderosamente su realización” (Artículo 53, 2020 pp.12).

b) Categoría 2: Cultura escolar

La cultura escolar está organizada en cinco temas, señalados en la Tabla 5.

Tabla 5

Configuración discursiva: Cultura Escolar

Temas	Ideas asociadas	Contenido
Rol de la educadora	Choque, tensión, negociación, contradicción, opuesto	Identidad profesional en ambivalencia

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD ENTRE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE 10 AÑOS DE TENSIONES Y CONTRADICCIONES

diferencial	Escuela global, estandarización, para todos los estudiantes	Foco en todos los y las estudiantes
	Trabajo colaborativo, funciones arbitrarias	Función focalizada en la integración/inclusión
Convivencia escolar	Sentirse victimizado, ser diagnosticado, ser excluido, participar y tomar decisiones	Etiqueta de inclusión restringe participación
Participación	Preocupación, falta de compromiso familiar, falta de información de procesos	Familia tensionada
	Amistad, acceder al trabajo o a estudios superiores	Estudiantes y calidad de vida
Discurso	Cambio, transformación, actualización	Inclusión es cambiar la escuela
	Opción, voluntario	Inclusión es elegir
	Aprendizajes funcionales, culpabilización del fracaso, control, supervisión, rendición de cuentas, evidencias, gestión, mercado, dinero	La inclusión es una empresa
Concepciones	Dicotomía, tensión, contradicción, colisión, híbrido	Dos concepciones paralelas
	Homogeneidad, autoritarismo, adversidad, individualismo, eficiencia, estereotipos	Valores actuales
	Cambio, transformación, colaboración, participación, compartir, comunidad	Valores en transformación
	Diagnóstico, burocracia, segregación, territorialidad, estereotipos	Acciones involucradas
	Derecho a la educación, cultura inclusiva, comunidad	Fines

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al *Rol de la Educadora Diferencial*, los artículos reportan tres contenidos: la identidad profesional ambivalente, una finalidad orientada a todos los estudiantes y la colaboración.

Al hablar sobre cultura escolar en contexto de inclusión emergen las educadoras diferenciales abordando el tema de una identidad que se ve tensionada y en constante negociación.

“Las identidades profesionales de las profesoras de educación especial son producto de la profunda negociación consigo mismas. Por una parte, valoran

la inclusión y quieren estar disponible para que todos aprendan juntos y, por otra, reconocen las particularidades de cada estudiante y la importancia de responder pedagógicamente a esas individualidades.” (Artículo 48, traducción por el autor, 2019 pp.11)

La tensión se da por un rol que exige abordaje individual de las dificultades de aprendizaje al tiempo de cumplir con la expectativa inclusiva de estar disponibles para todos. Los demás profesores aparecen como agentes pasivos que apoyan cuando se les requiere.

“la concepción aislada de que la integración escolar se resguarda con el trabajo profesional del profesor de educación especial-diferencial, coordinado con las autoridades del establecimiento y el apoyo si fuere necesario de los profesores del curso donde está integrado el alumno.” (Artículo 15, 2015 pp.8) Los artículos sobre *Convivencia Escolar* describen efectos de la etiquetación diagnóstica sobre las relaciones de los estudiantes, lo cual hace que emerjan relaciones de víctima/victimario o normalidad/anormalidad.

En cuanto a las *Experiencias de Participación*, los artículos visibilizan a dos actores: las familias y los estudiantes. Respecto de las familias, estas son descritas como agentes importantes, pero que perciben la escuela desde el peligro y desconfianza, así como agentes a quienes les falta información y conocimiento. Por otra parte, la experiencia de los y las estudiantes es visibilizada positivamente desde fines instrumentales y sociales, los primeros como el acceso al trabajo o educación superior, y los segundos como las relaciones de amistad.

En cuanto a los *Discursos*, se observan predominantemente tres: aquellos en que la educación inclusiva habla de cambio y transformación escolar, aquellos donde se habla de voluntariedad y aquellos donde se habla de manera empresarial. Se plantea que la educación inclusiva debiera transformar una escuela con prácticas antiguas. Sin embargo, este cambio tensiona con la voluntariedad tanto de las escuelas como de los profesionales, así como con el discurso empresarial en el cual operan conceptos como el aprendizaje funcional, el control, supervisión y rendición de cuentas.

“En el caso del Decreto 170, es evidente que también podría generar el efecto perverso de aumentar diagnósticos para aumentar el financiamiento del establecimiento, consolidando procesos de “etiquetaje” del sujeto diagnosticado que puedan afectar finalmente en su tratamiento o “mejora”. (Artículo 2, 2010 pp.102)

“la importancia que adquieren las formas de lenguaje que socialmente se utilizan para referirse a las personas que viven situaciones diversas, en particular sobre minorías sociales.” (Artículo 26, 2016 pp.163)

“estrategia inclusiva como el Decreto 170, corre el constante peligro para equipos y niños y niñas usuarios de funcionar desde la condición de juicios externos, fetichizaciones de los resultados y operaciones retóricas, otorgándoles valor a los niños y niñas desde pronósticos descontextualizados, especializaciones solo complementarias y lo más importante, construyendo identidades desde el déficit.” (Artículo 64, 2020 pp.280)

Finalmente, los estudios sobre cultura escolar describen las *Concepciones sobre Educación Inclusiva* y en este sentido cinco contenidos, haciéndola uno de los temas más profundizados:

“Este arraigo del modelo médico en las concepciones de los docentes se puede explicar en la dicotomía presente en el sustento legal de la política educativa, que refuerza en el ejercicio de la profesión docente la utilización de los hándicaps en el lenguaje.” (Artículo 16, 2015 pp.76)

“En consecuencia, la gestión de los cambios asociados al desarrollo inclusivo, desafía a conocer las concepciones y posiciones subyacentes, desde una perspectiva que comprende la complejidad de dicho proceso de transformación.” (Artículo 46, 2019 pp.17)

“La concepción individualista del éxito y fracaso escolar colisiona fuertemente con las orientaciones que buscan una cultura inclusiva, dado que esta requiere de un fuerte sentido de comunidad y cooperación.” (Artículo 54, 2019 pp.11)

Al hablar de Concepciones vuelve a aparecer la noción de tensión, sin embargo en este caso esclareciéndose que existen dos concepciones opuestas sobre educación inclusiva en la cual una está instalada y otra está en proceso de desarrollo. Así se describe una concepción médica de las diferencias y una de derecho respecto de las mismas. Estas dos concepciones permiten hablar de dos tipos de valores: actuales y en transformación. Los primeros son identificados con fuerza como la homogeneidad, autoritarismo, individualismo y control, mientras que los segundos corresponden a colaboración, participación y comunidad.

Asociado a lo anterior se identifican prácticas que forman parte de lo que se entiende por educación inclusivas y en estas suelen aparecer el diagnóstico de los estudiantes, la burocracia, los apoyos y la segregación. Finalmente parece comprenderse que el fin de la educación inclusiva es en efecto garantizar el derecho a la educación, promover una cultura inclusiva y generar una comunidad.

c) Categoría 3: Acciones inclusivas

La categoría acciones inclusivas se organiza en cinco temas, siendo cada uno una acción para promover la inclusión (Tabla 6). Estos son los temas menos profundizados, presentando pocas y acotadas ideas.

Tabla 6

Configuración discursiva: Acciones inclusivas

Temas	Ideas asociadas	Contenido
Coenseñanza	Individualismo, saberes específicos, administración	Obstaculizadores
	Buen clima escolar, reducción de tareas, alteridad	Facilitadores
Trabajo colaborativo	Individualismo, enfoque médico, educación especial/regular, tiempo	Obstaculizadores
	Colaboración	Facilitadores
Diseño universal de aprendizaje	Desafío	Noción de proceso
	Preparación	
Adecuación curricular	Distribución del tiempo	Obstaculizadores
Liderazgo	Jerarquía	Valor
	Colaboración, capacitación	Facilitadores

Desafío, preparación

Noción de proceso

Fuente: Elaboración propia.

En general se observa una tendencia a describir las acciones desde aquellos elementos que las facilitan o las obstaculizan, más que evidenciar sus efectos en el aprendizaje o en la cultura escolar. En ese sentido, se puede observar cómo los obstaculizadores tienden a repetirse. El individualismo y la distribución del tiempo aparecen como ideas recurrentes, lo cual es coherente con lo planteado respecto de la cultura escolar.

“Tanto maestros y maestras como personal directivo han sucumbido en la limitación de los tiempos de actividades consideradas meramente formales (programa de integración), orientando los procesos educativos al aumento de los tiempos en el aula, ya que en un sistema capitalista lo que interesa son los resultados más allá de los procesos.” (Artículo 24, 2016 pp.338)

“las estrategias de las coordinadoras PIE han llegado a convertirse en una práctica prometedora para la mejora escolar en el tiempo, pues fomentan la colaboración para reflexionar sobre su práctica profesional y resolver problemas juntos.” (Artículo 59, 2020 pp.39)

Así también resulta interesante la noción de una división entre dos educaciones, la especial y la regular, lo cual podría contribuir a entender la tensión que se describe constantemente en la Política y Cultura. El diseño universal de aprendizaje y el liderazgo aparecen como acciones en preparación, no así la coenseñanza, el trabajo colaborativo y la adecuación curricular, los que se mencionan como ya implementados.

4. Discusión

Los artículos que se escriben sobre la política de educación inclusiva en Chile para estudiantes con discapacidad develan un modelo tensionado, en el cual colisionan dos perspectivas respecto de cómo dar respuesta a la diversidad.

El modelo que caracteriza la política educacional inclusiva chilena en un primer momento se denominó como un modelo híbrido (López et al., 2014; Muñoz, López & Assaél, 2015; Navarrete, 2019; Palacios, Larrazabal & Berwart, 2020), en el cual convergían la integración

escolar y la educación inclusiva. Sin embargo, lo que la investigación va demostrando es que, lejos de ser un modelo híbrido, el modelo chileno de educación inclusiva es caracterizado como profundamente contradictorio (Jara & Jara, 2018; Inostroza & Falabella, 2021). El modelo de la Política Educacional Inclusiva Chilena no es un choque entre integración e inclusión, sino entre una perspectiva de *accountability* y una de respuesta a la diversidad, las cuales tienen orígenes, fines y procedimientos distintos.

Las dos perspectivas que caracterizan este modelo no se articulan entre sí, ni se organizan para dar paso a una figura nueva como sería en un modelo híbrido, sino que se observan en una constante tensión valórica y procedimental (Gárate, 2019; Sagredo, Careaga & Bizama, 2020; Valladares & Rivera, 2012). En ese sentido, más que complementarse, compiten entre sí con la finalidad de que una prevalezca sobre la otra.

La primera perspectiva, descrita como médica (Inostroza, 2015; Iturra, 2019) o neoliberal (Figueroa-Céspedes, Soto & Yáñez-Urbina, 2019), parece tomar distancia de estos procesos. Controladora y burocrática, se hace servir de mecanismos de rendición de cuentas y control administrativo, como el diagnóstico infantil, para lograr una gestión educativa (Espinosa & Valdebenito, 2016; Véliz, Martínez, Parra & Garrido, 2020).

En ese sentido, la política educacional chilena, que ha sido descrita como neoliberal (Gutiérrez, 2019), se desarrolla brindando posibilidad de elección a las familias, pero a su vez se encuentra con la necesidad de dar respuesta a un aspecto que es contradictorio a sus principios. Como el aprendizaje es el producto (Lerena & Trejos, 2015; Soto & Quass, 2012), ejecutado por docentes y puesto en competencia mediante evaluaciones, la participación de estudiantes con discapacidad, quienes requieren ajustes y consideraciones particulares, resulta obstaculizadora.

La antigua contención de estudiantes con discapacidad en guetos educativos, escuelas especiales y aulas de recursos (Estay, Vrsalovic & Cabezas, 2015) resultaba cómoda para el neoliberalismo en educación, pero al tener que hacerse cargo de una educación inclusiva, los valores de la política neoliberal se ven tensionados. Es este problema, el de operacionalizar el *accountability* (Riquelme, López & Bastías, 2018), el que podría estar generando el problema conceptual de inclusión/integración (Román, 2021). Así, lo que subyace a las investigaciones no es qué tanto o cómo se responde a la educación de estudiantes con discapacidad, sino más bien cómo se da cuenta del uso de los recursos y de los resultados del aprendizaje (Salum, 2020; Soto, Figueroa & Yáñez-Urbina, 2017).

En ese sentido, el enfoque médico (gestión de diagnósticos, evaluaciones multiprofesionales) parece ser más una estrategia para hacer funcionar el *accountability*, que una característica de la política inclusiva. El enfoque médico permite que las diferencias puedan objetivarse y controlarse para obtener recursos (Alfaro & Herrera, 2020; Manghi et al., 2020). Se genera de esta forma un imaginario en el cual se habla de educación inclusiva, cuando en realidad es de la misma educación de siempre de la que se habla (Moreno & Peña-Ochoa, 2020).

Los artículos son claros en describir el acceso de estudiantes con discapacidad como la principal característica de este modelo chileno de educación inclusiva (Leria & Salgado, 2016; Tamayo, Carvallo, Sánchez, Besoain-Saldaña & Rebolledo, 2018; Torres, 2015), mientras que sus aprendizajes en dichos contextos no se encuentran aún garantizados (Núñez-Muñoz, Peña-Ochoa, González-Niculcar & Ascorra-Costa, 2020).

Por otra parte, la segunda perspectiva de respuesta a la diversidad no parece emerger desde la política, sino que aparece como una contrarespuesta al *accountability*. Los artículos describen el rol, principalmente de las educadoras diferenciales, como una experiencia contradictoria que se da cuenta de las inconsistencias políticas y de las expectativas sobre su rol (Inostroza & Falabella, 2021; Mercado, Seguel & Valdés, 2015; Palacios et al., 2020; Inostroza y Falabella, 2021). Este darse cuenta describe una crisis de identidad de las educadoras diferenciales que ven la tensión entre ambas perspectivas. En este sentido, lo que profesionalmente saben que deben hacer colisiona con lo que la política exige que debe hacerse (Albornoz, Silva & López, 2015; López et al., 2018; Ossa, Castro, Castañeda & Castro, 2014; Poblete, López & Muñoz, 2019).

Es interesante notar que, la perspectiva de respeto a la diversidad y la perspectiva de *accountability* no están presentes al mismo nivel jerárquico, motivo por el cual el modelo no es híbrido. La política declarada es de *accountability*, y el conocimiento profesional para responder a la diversidad le hace frente.

Esta tensión de posturas ha provocado la construcción de un concepto de educación inclusiva que no problematiza sobre justicia y segregación (Echeita & Navarro, 2014), que no dispone de prácticas propias (Manghi et al., 2018) y que no apuesta por una transformación escolar (Castro et al., 2020; Ossa, 2014). Esta concepción posee procesos incipientes (Valencia & Hernández, 2017), asociados a experiencias negativas con valores como el individualismo y la competencia (Figuerola, Sepúlveda, Soto & Yáñez, 2020; Sotomayor, Muñoz, Martínez & Araya, 2020).

5. Conclusiones

La revisión de investigaciones sobre política de educación inclusiva da cuenta de un relato que se produce principalmente desde universidades de la zona centro del país, tomando como referencia principalmente a docentes.

Se visibiliza una política de educación inclusiva chilena, que no consiste en un modelo híbrido como se ha descrito, sino de un único y claro modelo neoliberal. Este modelo se operacionaliza con una perspectiva de *accountability* educacional, que toma conceptos de la educación inclusiva para así controlarla y ponerla al servicio de valores como la competencia y el éxito.

La educación inclusiva, como teoría, no surge desde la política, sino desde los roles y concepciones profesionales de ciertos actores educativos, quienes al contraponer su experiencia en un sistema que se encuentra cómodo con el *accountability*, tensionan un enfoque de respeto por las diferencias.

La política chilena para responder a la educación de personas con discapacidad es una política de *accountability*, que si bien utiliza conceptos y en ocasiones el título de educación inclusiva, lo hace de tal manera que solo contribuye a la construcción de un concepto errado de la misma. Chile no posee una política de educación inclusiva, sino una política de *accountability*.

Parece urgente una construcción participativa tanto de profesionales, estudiantes, familias y personas con discapacidad, de una o varias políticas de educación inclusiva, que como primera tarea debiera al menos cuestionar el *accountability* en educación y sus valores como la competencia, el éxito, el control y el individualismo.

Este artículo podría ser de utilidad para personas que inicien investigación en el área de la educación inclusiva, para orientar trabajos de tesis que permita a sus autores identificar áreas poco exploradas, así como aquellas que ya están más consolidadas. Asimismo, se espera que pueda ser de utilidad para que los gestores de políticas visibilicen que en Chile hay numerosas investigaciones sobre educación inclusiva que sistemáticamente, a lo largo de 10 años, convergen en que existe un problema con el diseño político que afecta la cultura escolar y las prácticas.

6. Referencias

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial. *The Salamanca statement: 25 years on*, 23(7-8), 671-676. doi: 10.1080/13603116.2019.1622800
- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(Esp), 81-96.
- Alfaro, J. & Herrera, V. (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: 10.1590/s1413-24782020250030
- Allbright, T. N., & Marsh, J. (2020). Policy narratives of accountability and social-emotional learning. *Educational Policy*, 1-36. doi: 10.1177/0895904820904729
- Assaél, J., Acuña, F. Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2). 7-26. doi: 10.4067/S0718-07052014000300001
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy futures in education*, 14(8), 1046-1059.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468. doi: 10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x
- Carrasco, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. doi:10.4067/S0718-07052019000200121
- Castro, R., Campos, C., & Herrera, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la provincia de Concepción, Chile. *Revista nacional e*

- internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-99. Recuperado desde <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/571>
- Delgado, K. (2020). Actions in inclusive education from Latin América for the world. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 6(2), 109-118. doi:10.17561/riai.v6.n2.12
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. doi: 10.17811/rifie.46.2017.17-24.
- Echeita, G., & Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *EDETANIA*. 46. 141-151. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>
- Espinosa, J., & Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de Educación Inclusiva para la mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. Recuperado desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100010
- Estay, J., Vrsalovic, V., & Cabezas, C. (2015). Personas con discapacidad y políticas públicas de inclusión educativa en Chile. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud*, 2(1), 56-63. Recuperado desde <https://journalhealthsciences.com/index.php/UDES/article/view/31>
- Falabella, A. (2019). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean school's everyday life. *Journal of Educational Policy*, 35(1), 23-45. doi: 10.1080/02680939.2019.1635272
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. doi: 10.4067/S0718-07052016000200023.
- Figuroa-Céspedes, I., Soto, J., y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de

- desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 380-399. doi: 10.15517/revedu.v43i1.31297
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadores diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1). 1-15. Recuperado desde <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/1243>
- Florez, M. T., & Rozas, T. (2020). Accountability from a social justice perspective: Criticism and proposals. *Journal of Educational Change*, 21, 157-182. doi: 10.1007/s10833-019-09361-3
- Gárate, F. (2019). Inclusión educativa en Chile: Un camino político-histórico con una ruta de empedrados, curvas y colinas. *Revista Estudios en Educación*, 2(2), 143-167. Recuperado desde <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/53>
- Gutiérrez, L. (2019). Neoliberalismo y modernización del Estado en Chile: Emergencia del Gobierno electrónico y desigualdad social. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 29(2), 259-280. doi: 10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a06
- Inostroza, F. (2015). Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un proyecto de integración escolar en una escuela municipal de Chile. *RIMIE*, 20(66), 941-958. Recuperado desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300011&script=sci_abstract&tlng=es
- Inostroza, F., & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148. Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/346955196_Educadoras_diferenciales_en_Chile_frente_a_las_politicas_de_rendicion_de_cuentas_Incluir_estandarizar_y_desobedecer

- Iturra, P. (2019). Dilemas de la educación inclusiva en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. doi:10.35811/rea.v8i0.7
- Jara, M., & Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. doi: 10.4067/S0718-73782018000200005
- Lerena, B., & Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145-160. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504536>
- Leria, F., & Salgado, J. (2016). Prácticas sociales entorno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile. *Páginas de Educación*, 9(1), 1-30. Recuperado desde http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000100005
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S. ... Salgado, M. (2018). Políticas de educación inclusiva en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 26(157), 1-24. doi: 10.14507/epaa.26.3088
- López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M., & Pérez, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, (353) 256-281. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., & Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. doi: 10.1590/198053146605
- Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de Educación Pública. Inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. doi: 10.4067/S0718-73782018000200021

- Martínez-Garrido, C., Siddiqui, N., & Gorard, S. (2020). Longitudinal study of socioeconomic segregation between schools in the UK. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 123-141. doi: 10.15366/REICE2020.18.4.005
- Mercado, M. P., Seguel, N., & Valdés, Y. (2015). Estudiantes de pedagogía en educación básica de la UMCE y significación de su rol docente dentro de un programa de integración escolar. *Diálogos Educativos*, 29 (15), 3-18. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159506>
- Moreno, A., & Peña-Ochoa, M. (2020). El buen paciente: Un análisis de la relación entre niños y niñas, usuarios y profesionales del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 267-283. doi: 10.4067/S0718-07052020000200267
- Muñoz, M. L., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2017). Estimating the magnitude of school segregation in Latin America. *Magis*, 9(19), 1-30. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.emse
- Navarrete, M. A. (2019). Inclusión del siglo XXI: reflexiones sobre educación inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphonia*, 3(2), 153-185. Recuperado desde <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/93>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(16), 632-649. doi: 10.1590/198053143763
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, 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*, 1(79), 347-368. doi: 10.17227/rce.num79-9725
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: The Belknap Press.

- Ortega, L., Treviño, E., & Gelber, D. (2020). The inclusión of girls in Chilean mathematics classrooms: gender bias in teacher-student interaction networks. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 623-674 doi: 10.1080/02103702.2020.1773064
- Ossa, C. (2014). Integración Escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164. Recuperado desde <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/53>
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M., & Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores clave para el desarrollo de la Inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048022>
- Ozga, J. (2020). The politics of accountability. *Journal of Educational Change*, 21, 19-35. doi: 10.1007/s10833-019-09354-2
- Palacios, R., Larrazabal, S., & Berwart, R. (2020). Assembling inclusión: Infrastructure, regime, and coordination practices in Chilean Educational Policy. *Latin American Policy*, 1-18.
- Pascual, J., & Rodríguez, D. (2018). Accountability en Chile. Un estudio sociocrítico sobre innovación educativa y control de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 133-150. doi:10.15366/riee2018.11.2.007
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57.
- Poblete, O., López, M., & Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhé*, 28(1), 1-14. doi: 10.7764/psykhe.28.1.1126
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [PNUD] (2019). *The Sustainable Development Goals Report*. Recuperado desde <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf>

- Reay, D. (2020a). Sociology of education: a personal reflection on politics, power and pragmatism. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 817-829. doi: 10.1080/01425692.2020.1755228
- Reay, D. (2020b). The perils and penalties of Meritocracy: Sanctioning inequalities and legitimizing prejudice. *The Political Quarterly*, 91(2), 1-8. doi:10.1111/1467-923X.12829
- Riquelme, G. M., López, A. A., & Bastías, L. S. (2018). La accountability educacional: Una discusión teórica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 119-131. doi: 10.21703/rexe.20181735riquelme8
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Román, D. R. (2021). Inclusión en la inclusión. Reflexión crítica al modelo de Inclusión Educativa Chileno 1990-2015. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 1-8. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586348>
- Rose, T. (2017). *Se acabó el promedio. ¿Cómo obtener éxito en un mundo que busca la uniformidad?* Estados Unidos de América: HarperCollins.
- Sagredo, E., Careaga, M., & Bizama, M. (2020). Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración en Chile. *Espacios*, 41(9), 1-11. Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/340132879_Analisis_critico_acerca_de_politicas_publicas_relacionadas_con_inclusion_e_integracion_escolar_en_Chile
- Salum, J. (2020). Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 39244-29262. doi:10.34117/bjdv6n6-461
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. doi:10.1080/13603116.2019.1602366
- Soto, C., & Quass, C. (2012). Programas de Integración Escolar de Educación Técnico Profesional en Puerto Montt. Aportes y lineamientos futuros. *Revista Investigaciones en Educación*, 13(2), 137-156. Recuperado desde <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1080>

- Soto, J. E., Figueroa, I., & Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y desafíos del rol del amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264. Recuperado desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-73782017000100015&lng=es&nrm=is
- Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P., & Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comunic@ciones: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 5-15. Recuperado desde http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682020000100005&script=sci_arttext
- Tamayo, M., Carvallo, M. F., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A., & 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(1), 161-197. doi: 10.5569/2340-5104.06.01.08
- Torres, A. M. (2013). Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de educación básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Provincia de Valparaíso. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 124-146. Recuperado desde <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/149>
- Treviño, E. (2015). Diagnóstico del sistema escolar: Las reformas educativas 2014-2017. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación: Reflexiones y propuestas desde la UC* (pp.133-166). Santiago: UC.
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., Béjares, C., Wyman, I., & Allende, C. (2018). Agrupamiento por habilidad en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 45-71. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14054854003>

- Valencia, C., & Hernández, O. (2017). El diseño universal para el aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055150008/html/index.html>
- Valladares, M. A., & Rivera, P. (2012). Tensiones entre las prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 153-175. Recuperado desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art9.pdf>
- Véliz, P., Martínez, M. d.J., Parra, H., & Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-28. doi: 10.15517/aie.v20i2.41709
- Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (Comps.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-59). Barcelona: Gedisa.