

Inclusión educativa en el contexto chileno: breve recorrido histórico

Educational inclusion in the Chilean context: a brief historical overview

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal relacionar el concepto de inclusión recogido en la normativa, tanto nacional como internacional, en materia de educación y en la literatura disponible actualizada, con los alcances del concepto de exclusión como elemento obstaculizador del proceso inclusivo. Este estudio se realiza a partir de una recopilación bibliográfica de los conceptos subyacentes partiendo por su origen y evolución, así como un análisis documental de la política educativa vigente relativa a la inclusión, en vista del concepto en particular que se publica en la normativa chilena a partir del año 2009. En términos de análisis, se presentan reflexiones y se pone en tensión a partir de los desafíos que persisten, y que a la vez es necesario visibilizar, considerar y examinar, con el fin de favorecer el avance hacia una inclusión educativa en el contexto chileno, sin perder de vista la relevancia que tiene la concienciación de la exclusión en el ámbito educativo para el logro de los aspectos propuestos en la agenda educativa nacional e internacional. Finalmente, se considera la exclusión como un aspecto que debe ser superado, con el fin de facilitar el tránsito hacia una educación de calidad inclusiva como garante de derecho para el aprendizaje de todas y todos quienes participan del contexto escolar.

Palabras clave: Educación, Educación inclusiva, Exclusión educativa, Política educacional.

Abstract

The main objective of this article is to relate the concept of inclusion contained in national and international education regulations, as well as in current literature, to the scope of exclusion as an element that hinders the inclusive process. This study is based on a bibliographic compilation of the underlying concepts, starting with their origin and evolution, and on a documentary analysis of current educational policy related to inclusion, in view of the particular concept that has been included in Chilean regulations since 2009. In analytical terms, reflections are presented and placed under tension based on the challenges that persist and that, at the same time, must be made visible, considered, and examined, to support progress toward educational inclusion in the Chilean context, without losing sight of the relevance of raising awareness of exclusion in the educational sphere for achieving the goals proposed in the national and international educational agenda. Finally, exclusion is considered an aspect that must be overcome in order to facilitate the transition toward inclusive, quality education as a guarantor of the right to learning for all those who participate in the school context.

Keywords: Education, Inclusive education, educational exclusion, Educational policy.

Dra. Javiera Alejandra Medel Sanhueza
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación Diferencial
Santiago, Chile
javiera.medel@umce.cl
<http://orcid.org/0009-0000-9640-4971>

Dra. Alicia Contreras Mu
Universidad Autónoma de Chile
Facultad de Educación
Carrera de Pedagogía en Educación Física
Santiago, Chile
alicia.contreras@uautonoma.cl
<https://orcid.org/0000-0001-5012-4528>

Introducción

La inclusión educativa como concepto ha experimentado un largo tránsito con un andar que por consecuencia permite considerar diversas dimensiones y fronteras del mismo concepto (Armijo, 2018). Se evidencia a partir de las nociones de escolarización y exclusión de la que fueron sujeto algunos grupos en la década de los 60' y 70' (Lalama, 2018) una necesidad de identificar a estos estudiantes y brindar la oportunidad de incorporarse al sistema educativo regular a aquellos que no eran parte de la norma, considerados como grupos vulnerables a la exclusión (Cornejo, 2017).

Es así, como una diversidad de convenciones, encuentros internacionales y normativas establecidas, han dado paso a un extenso camino hacia la inclusión, y con ello, se levantó la necesidad de que estos estudiantes no solo fueran incorporados al sistema y tuvieran presencia en los espacios educativos, sino que se tornó relevante que participaran y aprendieran.

El camino de la política hacia la inclusión

Una primera instancia que permitió abrir pasos al constructo de inclusión fue la Declaración mundial de educación para todos (UNESCO, 1990), la que permitió centrar la atención sobre las alarmantes cifras a nivel internacional de exclusión educativa, donde fue reconocible como factor fundamental el género. Asimismo, se reconoce la relevancia del derecho de todos a educarse y a cubrir las necesidades de aprendizaje, desde un paradigma integrador, sin embargo, fue un aporte para asegurar el acceso a la educación.

En la política chilena, en tanto el Decreto N° 490 (Ministerio de Educación Pública, 1990) inserta el concepto de Proyectos de Integración Escolar, desde una mirada centrada en compartir espacio educativo para estudiantes que presentaban una discapacidad, lo que se orienta hacia el ámbito educativo desde el Decreto N° 1 (MINEDUC, 1998) con la incorporación de opciones de integración, en términos de carga horaria, derivado desde la Ley N° 19.284 (MIDEPLAN, 1994) que estableció la integración social a partir de una serie de condiciones para el logro y la participación de personas con discapacidad a nivel multisectorial, así como de beneficios orientados a esta población.

Por otra parte, existe una instancia que, si bien, se autoproclamaba en base a un paradigma integrador, contiene principios y declaraciones que obedecen a uno de los hitos de mayor influencia para el modelo inclusivo, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Lo anterior, se afirma en base al reconocimiento por primera vez a nivel internacional de la diversidad propia del aula, rompiendo con los principios homogeneizadores que imperaban en la época, aludiendo a que cada uno de los estudiantes presentan características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios y diferentes, a la vez que reconoce la existencia de discriminación en la escuela y la necesidad de combatir esa realidad.

Posteriormente, el Decreto N° 291 (MINEDUC, 1999) extiende el apoyo a estudiantes que presentaban una necesidad educativa especial que no era derivada de una discapacidad a través del dispositivo del grupo diferencial, proponiendo a la vez, el trabajo colaborativo entre docente especialista y docente de aula común.

En el año 2009, la UNESCO publica directrices sobre políticas de inclusión en la educación, las que definen la importancia de intencionar acciones que permitan el avance hacia la inclusión en el ámbito educativo. En este documento se visualiza como directriz una reforma legislativa, elaboración de mediciones de impacto de la educación inclusiva y educación de calidad, creación de sistemas de detección de personas no escolarizadas y apoyo a todos los docentes para la comprensión del rol que les cabe en la educación inclusiva además de la concepción de ésta como oportunidad.

En el mismo año, en Chile se habla por primera vez de inclusión en la educación a nivel legislativo en la Ley General de Educación N° 20.370 (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2009), la que define entre sus principios la diversidad, a partir del respeto a las diversas formas culturales, sociales y religiosas de las familias en un proyecto educativo, así como el respeto a la diversidad de las formas de educar que definen los establecimientos. Como otro de los principios, se plantea el de integración e inclusión que promueve la eliminación de todas las formas de discriminación que actúen como barrera para el aprendizaje y la participación, reconociendo con ello la necesidad de abordar dicho aspecto a nivel educativo desde el entendido del derecho humano de todos los niños y niñas de educarse y de aprender, lo que apertura el camino hacia la inclusión de múltiples formas de diversidad, desde el reconocimiento de otros grupos que ponen en tensión la respuesta inclusiva de las instituciones (Venegas-Ramos y Sánchez, 2024)

Posteriormente, el Decreto N° 170 (MINEDUC, 2010) actuó como mecanismo de precisión para los programas de integración escolar, definiendo diagnósticos entre transitorios y permanentes, e incorporando nuevos diagnósticos para la gestión del apoyo educativo en aula regular y común. En el año 2010, la legislación chilena fue más directa al hablar de inclusión mediante la publicación de la Ley N° 20.422 (Ministerio de Planificación [MIDEPLAN], 2010) referida a la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, ley que enuncia por primera vez en su título el concepto de inclusión, lo que marca un hito en este prospecto en el área educativa, al transitar a una perspectiva de igualdad de oportunidades, entendiendo lo ambicioso que puede parecer dicho concepto, sustentado en la eliminación de las formas de discriminación basada en la discapacidad otorgando al Estado la responsabilidad de la promoción y posicionándolo como garante de la mencionada igualdad de oportunidades. No obstante, es relevante mencionar que esta ley aborda la inclusión enfocada solo a las personas en situación de discapacidad, es decir se centra en un solo grupo definido sujeto de inclusión.

Al alero de la Ley de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, se publica el Decreto N° 83 (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015a) que aporta con la formalización del espacio a la respuesta educativa flexible y adecuaciones curriculares con un foco de mayor dirección al abordaje de la diversidad. El paso del principio de inclusión para todas y todos hacia el foco particular a nivel escolar en la normativa, se materializó mediante la publicación de la Ley N° 20.845 (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015b) que regula en materias de inclusión escolar, admisión y eliminación del lucro en establecimientos que perciben aportes del Estado, marcando un hito relevante en la educación chilena en el ámbito de la inclusión, desde la dimensión de la política, debido a que es la primera Ley que considera en su título el concepto y lo posiciona como el centro de la discusión, algo que no se había concretado anteriormente en Chile, a pesar de la avanzada discusión al respecto en otros países, garantizando el acceso a los establecimientos educacionales mediante la regulación del sistema de admisión.

El año 2017 en Chile se publica por primera vez un documento referido en términos legales a la inclusión educativa de estudiantes que se sintieran parte de la diversidad sexual y de género, a través de la publicación del ordinario N° 0768 (Superintendencia de Educación [SUPEREDUC], 2017) que aborda materias relacionadas con los derechos de niños y niñas trans en el ámbito escolar y orientaciones para el abordaje de este aspecto a todos quienes habían sido excluidos e invisibilizados en términos de orientación sexual y de género (MINEDUC, 2017a), las que incorporan aspectos conceptuales y sugerencias prácticas para el abordaje respetuoso de los estudiantes. Adicionalmente, el año 2017 se publican en Chile las orientaciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2017b) documento que incorpora ejes de apoyo para incorporar a los planes de gestión institucional traducidos en sugerencias de acciones o estrategias institucionales para implementar para el beneficio de los estudiantes.

Como antecedente más contemporáneo se pueden plantear los objetivos y metas de desarrollo sostenible donde el objetivo N° 4 se denomina Educación de calidad y propone: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2018, p. 27). Este objetivo busca el logro de un acceso igualitario a nivel global a la educación, en contextos en que se valore la diversidad y en consideración de la importancia de contar con docentes calificados. Asimismo, y conforme al avance histórico, es posible identificar una evolución conceptual que ha dejado paulatinamente los tintes de integración, que promovió la participación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en contextos de educación regular (Godoy et al., 2004) hasta llegar a la comprensión de la inclusión como un proceso, dejando atrás cualquier tipo de visión que le asignara un carácter estático. En palabras de Ainscow (2011) en

su prólogo: “La inclusión debe verse como una tarea interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden. Es sobre cómo aprender a Vivir con la diferencia y aprender como aprender desde la diferencia” (Echeita, 2011, p. 14).

En la mirada actual de este concepto controversial y que guarda una serie de complejidades, la UNESCO (2022) resalta el carácter filosófico en cuanto a una implementación que trasciende a lo meramente técnico u organizativo, sino que atraviesa miradas de las comunidades educativas.

El camino hacia la inclusión educativa a partir del reconocimiento de la exclusión

Al repasar la historia de la inclusión educativa en Chile, o bien de los hitos a nivel internacional y nacional que han conducido este proceso, es inevitable pasar por alto que gran parte de este tránsito se ha dado en función de los niños o niñas que presentan una necesidad educativa especial. Dicha afirmación se vincula, tanto por los aportes que ha brindado la educación especial a la inclusión educativa, así como el entendido de que los estudiantes que presentaban una Necesidad Educativa Especial (Warnock, 1978) fueron los primeros sujetos de exclusión identificados por el sistema escolar, lo que condujo a una apertura paulatina de la escuela regular hacia la diversidad (Echeita, 2011). Aspecto que se reflejó igualmente a nivel de políticas educativas en Chile, cuya evolución demuestra una apertura paulatina hacia grupos de exclusión distintos a las personas en situación de discapacidad o que presentan una necesidad educativa especial (Benavides et al., 2023).

La perspectiva que sostiene un sistema basado en la integración de estudiantes que presentan una necesidad educativa especial es la punta del iceberg en cuanto a los grupos identificados por autores como Cornejo (2017) o Echeita y Ainscow (2011) como los vulnerables a la exclusión. Lo anterior, lejos de sensibilizar el proceso y contribuir a la inclusión, ha evidenciado lo que acontece en los espacios educativos, en los que es posible visualizar cómo la exclusión llega a un nivel de naturalización que la convierte en un dato más de la realidad, a la vez que la minimiza como un problema (Gentili, 2004).

La constante de integrar a los grupos vulnerables de discriminación delimita una exclusión que penetra este contexto escolar que, por una parte, incluye, y por otra excluye de manera paralela, de modo que genera nuevas acciones de marginación en la comunidad educativa, permeando de manera implícita en la cultura escolar (Cornejo, 2017). Desde este punto es relevante comenzar al referirse a la evolución del concepto de inclusión en Chile, en el sentido de que el curso que ha seguido la historia se enmarca en una serie de grupos excluidos en la educación que se han visibilizado poco a poco, por tanto, se ha evidenciado la necesidad de educarlos en un contexto de equidad que se traduce en una exclusión incluyente (Gentili, 2004).

Y es que la sociedad se ha visto enfrentada a procesos de exclusión sistemáticos que parecieran ser resueltos mediante normativas que han permitido identificar a nivel social quiénes son los excluidos en la educación, no obstante surge la inquietud del alcance de los avances basados en el ámbito mayoritariamente político, de modo que no se evidencia una resolución de las causas de la exclusión sistemática, así como la inquietud de que los avances puedan basarse en acciones que refuerzan las diferencias en un sistema que se sostiene en la segregación (Gentili, 2004).

Desde la perspectiva de Ocampo (2021) los intentos actuales que se realizan por cumplir con la inclusión educativa, a nivel práctico, se relaciona con la lógica de incorporación de personas que se han mantenido al margen o excluidos a un sistema escolarizador que no logra generar modificaciones estructurales, manteniendo un sistema de inclusión a lo mismo que continúa centrando esfuerzos o lógicas de funcionamiento bajo una cultura dominante a la que se deben adaptar. Al relacionar los dos aspectos, materia de análisis de este documento, el ámbito normativo y el ámbito de exclusión que precede a la inclusión, es indudable, ya sea por la presión del avance a nivel internacional, de los hitos alcanzados por algunos países, o bien por las convenciones a las que Chile se ha suscrito, que se han planteado una serie de normativas y leyes a nivel nacional que han permitido posicionar el concepto de inclusión en la agenda.

Discusión y conclusiones

Es necesario comprender, que en la medida en que la escuela ha implementado las normativas y políticas que mandatan a incorporar a estudiantes con ciertas características, tradicionalmente sujetos de exclusión, por un lado, se puede visualizar como un avance en tanto evidencia, aunque con dilación, la relevancia de mirar a todos los sujetos de la educación; a la vez que refuerza la necesidad de mayor sustancia, en cuanto a la urgencia de un cambio estructural de un sistema que persiste en la idea arraigada de resultados escolares positivos a partir de la homogeneidad por sobre la heterogeneidad.

Lo anterior, deja entrever la premura con la que se debiera producir un cambio de estructura en el sistema educativo para comprender y hablar siquiera de inclusión. Debido a que un proceso de inclusión que emana puramente de la normativa impuesta sin un adecuado acompañamiento, preparación de las comunidades educativas y sobretodo sin una intencionalidad real de motivar cambios sociales, corre un alto riesgo de ser un concepto vacío (Castillo, 2022), con cierto nivel de impacto en la dimensión de política inclusiva, pero sin ninguna transferencia a la dimensión de práctica inclusiva y mucho menos a la cultura inclusiva, lo que se puede traducir en un inminente fracaso del proceso de inclusión educativa desde la estructura abordada en el índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000).

La estructura mencionada obedece a un entramado en el que las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000) han de presentar un equilibrio, aspecto que queda en rezago en un sistema escolar que asigna mayor nivel de importancia a una que a otra, demostrando con ello un desarrollo disarmónico. En este caso, Chile ha planteado una serie de normativas y leyes que apuntan a la inclusión educativa, no obstante pareciera dejar en el olvido los esfuerzos para que la cultura y práctica aporten al sistema, siendo que la cultura puede constituir un factor determinante para la inclusión, de modo que una comunidad educativa en que dicho aspecto apoye procesos de cambio y se adapte a nuevos significados que pueden ser integrados a la realidad escolar, permite la instalación exitosa de un proceso inclusivo (Gutiérrez et al., 2018). Por lo anterior, cobra un alto nivel de relevancia equilibrar las tres dimensiones antes de continuar la producción legislativa como un esfuerzo para forzar un proceso que mucho tiene de cambio cualitativo (Armijo, 2018).

Para que la inclusión educativa sea una realidad, hay ciertos aspectos relevantes a considerar, como la comprensión desde la cultura de las comunidades educativas orientada hacia la inclusión (Booth y Ainscow, 2000) en función de que la inclusión no puede ser vista como un estado, ni como una imposición, sino que en palabras de Echeita debiera ser internalizada por el colectivo como:

una actitud y un Valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta —el derecho a una educación de calidad—, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura (Echeita, 2011, p. 76)

Por otra parte, es relevante reforzar esta idea con la noción de que una educación inclusiva tiene a priori su foco en todas y todos, no en algunos grupos minoritarios históricamente excluidos y sujetos de marginalización, sino que para el éxito de este proceso es trascendental que los actores de las comunidades educativas concienticen que todos tienen derecho a estar, a participar y a aprender en el contexto escolar. Tal como lo plantea Ainscow (2011) en su prólogo, todos deben tener el espacio para educarse, participar en diversas experiencias y progresar en aprendizajes curriculares (Echeita, 2011).

Es imperioso avanzar hacia una cultura inclusiva en el profesorado mediante la formación inicial docente, de modo que la formación inicial docente de todas las disciplinas y niveles educativos estén permeados por la inclusión como derecho y proceso. No solo por la rama de la educación diferencial, la que ha asumido por varias décadas la disciplina que se ha hecho cargo de la inclusión (Echeita, 2011). Adicionalmente, emerge la necesidad de acompañar el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas, para que se conviertan en prácticas inclusivas, a partir de la concepción de los docentes de la garantía de participación de todos en todos los contextos educativos, con miras a la reducción o desaparición de la discriminación (Gómez et al., 2017).

El tránsito hacia una escuela y una educación que apunte a la inclusión, encontraría un camino más expedito desde una propuesta de mayor solidez a nivel de formación continua. La carrera docente, tiene el potencial de constituir un espacio para vivenciar la implementación de las prácticas pedagógicas, y compartir entre pares las prácticas inclusivas con resultado positivo en el aula, aspecto que permite fortalecer al equipo a largo plazo (Paladines y Agramonte, 2024) nutriendo la praxis docente, desde un trabajo colaborativo en su expresión más genuina, como un elemento favorecedor del desarrollo profesional docente que genera aprendizaje entre pares (Vaillant, 2016).

Luego de este breve recorrido histórico, se puede visualizar la conceptualización de inclusión en la realidad educativa chilena, que se lleva a la práctica en los contextos escolares, la cual, se encuentra centrada en la focalización de grupos excluidos. No obstante, es relevante considerar dicho aspecto como un factor a superar, con la finalidad de transitar hacia una educación inclusiva para todos y todas como condiciones previas de un currículum flexible y un entorno preparado para la diversidad, superando la acción reactiva ante el abordaje de la diversidad.

Referencias

- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151–176. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Benavides, N., Reyes, D.; Alarcón-Leiva, J. (2023). Ley de Inclusión Escolar en Chile: desafíos de gestión para establecimientos particulares subvencionados. *Praxis Educativa*, 18, 1–19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v18.21840.074>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.
- Castillo, P. (2022). *Pedagogía de la exclusión en Chile. Perspectivas críticas hacia el 2030*. Ediciones Universidad Católica del Maule. Maule. Chile. <https://ediciones.ucm.cl/datoslibros.php?TLib=QKF5Smr4Ng1ngAUnVNog>
- Cornejo, J. (2017). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos. *Páginas de Educación*, 12(1), 28–48. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1766>
- Echeita, G. (2011). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/uisek/176461?page=11>.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura*. 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Gentili, P.(2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

- Godoy, P., Meza, M.L., Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación. Chile.
- Gómez, L., Castillo, R., Camacho, A., Sánchez, Y., De la Peña, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 181–198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049231>
- Gutiérrez, M., Martín, M. V., y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325>
- Lalama, A. (2018). Inclusión educativa ¿quimera o realidad? *Revista Conrado*, 14(62), 134-138. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200022&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2010). *Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Decreto N° 83. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Ley N° 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017a). *Orientaciones para la inclusión de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/439/MONO-367.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017b). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Ocampo, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(2), 131-141. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Paladines, Y., Agramonte, R. (2024). La Inclusión escolar: la importancia de la capacitación docente en la implementación de adaptaciones curriculares. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (4), 2980 – 2989. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2468>

- Superintendencia de Educación (2017). *Ordinario N°0768: derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación*. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa?posInSet=1&queryId=f4d00eb6-6a10-4707-90ce-648dda00f6aa
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO. (2022). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa
- Warnock, et al. (1978) *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HerMajesty'sStationary Office.