

Ensayo

A 30 años de la Declaración de Salamanca: notas sobre la educación inclusiva en Chile¹

Thirty Years After the Salamanca Declaration: Reflections on Inclusive Education in Chile

René Valdés Morales^{1*}; José Manuel Améstica²; Catalina Coronado⁴; Sandra Urra Águila¹; Camila Chávez³

¹Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

²Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile

³Colegio Nuestra Señora de las Mercedes, Chile

⁴Profesora de educación especial, Personal técnico Fondecyt 11230630, Chile

***Autor de Correspondencia:** René Valdés Morales, rene.valdes@unab.cl

CITACIÓN

Valdés, R., Améstica, J., Coronado, C., Urra, S. & Chávez, C. (2025). A 30 años de la Declaración de Salamanca: notas sobre la educación inclusiva en Chile. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(1), 1-13. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art32>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 28 de Septiembre, 2024
Aceptado: 10 de Enero, 2025
Publicado: 17 de Enero, 2025

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. El año 2024 se cumplieron 30 años de la emblemática y mundialmente conocida Declaración de Salamanca de 1994, que consolidó un movimiento internacional para entender la educación regular, la educación especial y la inclusión. Este texto reflexiona críticamente sobre los logros, barreras y tensiones de la educación inclusiva en el emblemático caso chileno. Se argumenta que, a pesar de la existencia de un sólido marco de políticas públicas en materia de inclusión y diversidad, aún persiste una adhesión cultural y normativa a formas tradicionales de gestionar los recursos y entregar apoyos formales. Además, las comunidades escolares enfrentan una sobrecarga de demandas, responsabilidades y desafíos que se profundizan por la existencia de una racionalidad neoliberal que prioriza el mercado, la competencia, las pruebas estandarizadas y las prácticas punitivas para resguardar la engañosa idea de calidad de la educación. Las reflexiones finales giran en torno a un conjunto de recomendaciones para los distintos niveles del sistema escolar.

Palabras clave: Declaración de Salamanca, Educación inclusiva, Prácticas escolares, Políticas públicas, neoliberalismo.

Abstract. In 2024, it will have been 30 years since the emblematic and globally recognized 1994 Salamanca Statement, which consolidated an international movement to understand regular education, special education, and inclusion. This paper critically reflects on the achievements, barriers, and tensions of inclusive education in the emblematic case of Chile. It is argued that, despite the existence of a robust national public policy framework for inclusion and diversity, a cultural and normative adherence to traditional ways of managing resources and formal supports still persists. Moreover, school communities face an overload of demands, responsibilities, and challenges compounded by a neoliberal rationality that prioritizes market dynamics, competition, standardized testing, and punitive practices to uphold the misleading notion of educational quality. The final reflections offer a set of recommendations for different levels of the school system.

Keywords. Salamanca Declaration, Inclusive education, School practices, Public policy, Neoliberalism.

1. Introducción

El año 2024 se cumplieron tres décadas de la Conferencia Mundial de Salamanca (Unesco, 1994), también conocida como la Declaración de Salamanca; probablemente el hito internacional más célebre para el sueño de una educación inclusiva. En ella, se estableció que las escuelas debían recibir, hacer partícipes y garantizar aprendizajes a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas. Según los profesores Duk y Murillo (2019), “Salamanca fue la semilla que dio

¹ Este ensayo se inserta en el contexto de un proyecto de investigación financiado por ANID/FONDECYT N° 11230630

origen al movimiento de educación inclusiva en todo el mundo” (p.11). Por su parte, Ainscow et al. (2019) destacan que “la publicación de la Declaración de Salamanca sugirió un cambio significativo en la dirección de las políticas a nivel internacional” (p. 672).

Organizada por la Unesco en colaboración con el gobierno de España, a la cita en la Universidad de Salamanca llegaron más de trescientos participantes de 92 países (incluido Chile) y 25 organizaciones internacionales, con el objetivo central de promover una política global que abogara por la integración y la educación inclusiva. Para esto se acordaron 85 directrices de acción que permitieran cambios y avances en áreas como la política y la organización escolar, la contratación y formación del personal docente, los servicios de apoyo externos, las áreas prioritarias, la participación de la comunidad y los recursos necesarios. Así, se construyó un marco comprensivo de acciones que pasó rápidamente a ser un referente mundial para impulsar políticas inclusivas en diferentes países.

Si bien en los años previos a la Declaración de Salamanca surgieron hitos decisivos para una educación más equitativa—como los movimientos sociales a favor de la integración para personas con discapacidad, la *Regular Education Initiative* (REI) de 1986 en Estados Unidos, el Informe Warnock de 1978 o la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien en 1990—ninguno tuvo un impacto tan trascendental y mediático como la Declaración de Salamanca para reunir a investigadores, legisladores, escuelas y organizaciones no gubernamentales en la reflexión sobre la educación especial y la inclusión en la escuela regular (Valdés, 2023).

En efecto, Salamanca impulsó una serie de movimientos en favor de la inclusión, basados en el reconocimiento de que el sistema escolar genera y perpetúa dinámicas de exclusión que deben ser transformadas. Estas dinámicas tienen raíces históricas y han adoptado diferentes formas a lo largo del tiempo, ya que la escuela, como institución social, establece criterios y construye nociones que delimitan lo 'educable' y lo 'no educable' (Parrilla, 2021). Esto conduce a la comprensión de que la inclusión es, ante todo, un proceso situado cultural e históricamente, que reconoce la existencia de una noción particular de lo 'diferente'.

A raíz de esta idea aparece una pregunta: ¿cómo ha cambiado la forma de definir aquello que es distinto y que es *sujeto de inclusión*? Sin duda alguna, las declaraciones de Salamanca y el resto de los hitos internacionales que le siguieron hicieron un aporte relevante al ampliar la gama de lo que se constituye como diversidad (Valdés, 2023), aclarando el carácter universal de la misma como condición de base de la vida en sociedad. En este sentido, la literatura ha sido enfática en la importancia de romper las miradas estáticas sobre quienes son incluidos, que generalmente se relacionan a características que se asumen lineales, respecto de las cuales la escuela debe ejercer una mirada compensatoria o auxiliar (Matus & Rojas, 2015). Transformar las lógicas de la segregación, los supuestos, y las creencias sobre las diferencias ha sido un trabajo desafiante, además, porque las inclusiones ha incorporado nuevas demandas, como ocurre con la migración (Valdés et al., 2024), los cambios educativos que provienen de la diversidad socioeconómica (Mendoza-Horvitz, 2022), y la aparición de nuevos grupos sociales que demandan reconocimiento, como estudiantes con necesidades específicas (p.e. sordera) (Dall'Asen & Zancanaro, 2022) o las diversidades LGBTQ+ (Rojas et al., 2020).

Dada esta complejidad de contexto y los recientes cambios sociales y políticos, Chile ha respondido al llamado a transformar su sistema educativo y avanzar hacia escuelas más inclusivas, independientemente de las administraciones gubernamentales. Esto se refleja en diversas señales legislativas que buscan conformar un sistema escolar basado en la inclusión como principio. En este marco, y con motivo de los 30 años de la Declaración de Salamanca, resulta fundamental reflexionar críticamente sobre los logros, barreras y tensiones que enfrenta la educación inclusiva en Chile en cuanto a la naturaleza de sus políticas educativas y de sus prácticas escolares.

Este texto se estructura de la siguiente manera: primero, se presentan los antecedentes de la agenda inclusiva en Chile; luego, se analizan los logros alcanzados, las barreras existentes y las tensiones persistentes; para finalizar, se ofrecen conclusiones de cierre y recomendaciones dirigidas a los distintos niveles y actores del sistema escolar.

2. Antecedentes de la agenda inclusiva en Chile

Respecto de su estructura, el sistema educacional chileno cuenta con cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior. La educación escolar (que abarca los niveles de básica y media) contempla tres modalidades: educación regular, educación especial y educación para adultos. En este contexto, el principio de inclusión ha sido progresivamente integrado en todas estas modalidades, con especial énfasis en la educación regular y especial, buscando asegurar que los estudiantes con diversas necesidades educativas tengan acceso a un aprendizaje equitativo (Valdés, 2023). Dentro de la educación regular, se identifican tres formaciones diferenciadas: humanista-científico, técnico-profesional y artística, donde también se han promovido iniciativas inclusivas. Asimismo, el financiamiento y la administración de los establecimientos los distingue entre públicos, de administración delegada, particulares subvencionados y establecimientos particulares pagados, en los cuales también se ha intentado implementar prácticas inclusivas para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos (Fernández, 2017).

Dichas iniciativas han tenido lugar en un sistema educativo que ha sido objeto de fuertes críticas (Cornejo, 2006), al punto de que organismos internacionales como la ONU (RIDH, 2016) y la OCDE (2004) han manifestado su preocupación por la alta discriminación y segregación escolar. Según la investigación educativa nacional (Bellei, 2015), estos problemas no son ni circunstanciales ni inesperados, sino que son el resultado de una contrarrevolución cultural de corte neoliberal que consolidó una lógica de mercado en la educación chilena. Como consecuencia, el sistema educativo chileno ha sido descrito como un 'experimento', convirtiéndose en un caso emblemático a nivel internacional.

Como una forma de contrarrestar las lógicas señaladas en el párrafo anterior, al menos desde el primer gobierno de Michelle Bachelet, la inclusión escolar en Chile se ha consolidado como un asunto de primera necesidad en la conformación de su racionalidad educativa (Valdés, 2023). Diversas leyes, decretos y normativas han abordado la integración e inclusión social de personas con discapacidad, estudiantes extranjeros, aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), y estudiantes con diversidad sexual, entre otros. Estas regulaciones incluyen programas específicos de atención, subvenciones y recursos destinados a estudiantes en situación de pobreza o con necesidades de apoyo derivadas de distintos diagnósticos. Además, se han implementado normativas que flexibilizan el currículo y los sistemas de evaluación, promueven la participación escolar, y una ley de inclusión escolar que reorganiza el sistema educativo y prohíbe la discriminación arbitraria.

De alguna u otra forma, estas medidas han sido el reflejo de la progresiva instalación de la inclusión en el sistema educativo chileno. Este compromiso se ratifica en la Nueva estrategia de educación pública en Chile [2020-2028] que conforma los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

Como no es posible revisar y profundizar en cada normativa, es necesario señalar cómo se entiende la inclusión en Chile. Según el Ministerio de Educación (Mineduc, 2016) se entiende la inclusión como la promoción de prácticas educativas que aseguren acceso, reconocimiento, permanencia, aprendizaje, pertinencia y participación de todas y todos los estudiantes, reconociendo su diversidad y favoreciendo un trabajo pedagógico más pertinente a sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones reales. A esto debemos agregar que la inclusión, no se reduce al alumnado con necesidades de apoyo (Booth & Ainscow, 2015), sino que responde a una mirada más amplia y heterogénea que apunta a otros colectivos: como diversidades culturales, sexuales, u otras (Mineduc, 2020b). Esto se relaciona explícitamente con los planteamientos internacionales sobre inclusión y fortalece la idea de que la responsabilidad es de la escuela en su conjunto y no solo del profesorado o de profesionales específicos.

Avanzar hacia un modelo genuino e integral de inclusión no es una tarea sencilla, ya que requiere transformar tanto las estructuras sociales y económicas, como las dinámicas sociales dentro de la escuela (Blanco & Duk, 2019). En este sentido, entendemos la inclusión como un proceso de cambio paradigmático en el funcionamiento escolar, que además implica un posicionamiento político y social por parte de todos los actores involucrados (Manghi et al., 2020). Este enfoque será fundamental para analizar de manera cuidadosa los logros, barreras y tensiones que se presentan en el emblemático caso chileno.

3. Logros, barreras y tensiones de la inclusión en el sistema escolar chileno

En cuanto a los logros, la situación no es compleja de sistematizar. Chile ha logrado un avance muy significativo en temas de inclusión y en las últimas décadas se ha promulgado una generosa y contundente acción pública, que se materializa en la promulgación de leyes, decretos, políticas, cuerpos normativos, ordinarios presidenciales y orientaciones técnico-ministeriales para que las escuelas transiten hacia un modelo amplio de inclusión en la escuela (Pérez, 2024; Valdés, 2023). Revisaremos brevemente las más ilustrativas desde el punto de vista de la investigación educativa en Chile (Benavides-Moreno et al., 2021; Oyarzún, 2024).

En particular, la Ley General de Educación 20.370 (Congreso Nacional de Chile, 2009) sitúa los marcos del respeto, los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad multicultural y la paz; ello promueve la convivencia y participación democrática como condiciones que generan aportes al desarrollo del país. Así, la educación se concibe como un derecho social que busca promover el aprendizaje integral, inclusivo e intercultural, siendo capaz de acoger a todo el estudiantado, sin distinción (Mineduc, 2016). La posterior promulgación de la Ley 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (Congreso Nacional de Chile, 2010) promovió una noción social de la discapacidad. Desde aquí, las personas que presentan dificultades de carácter temporal o permanente lo hacen al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, y no como producto de una carencia individual. Al poner atención a las barreras, se puede cuestionar cómo el contexto impide o restringe a ciertos sujetos en su participación plena y efectiva en la sociedad (Rubilar y Guzmán, 2021).

Considerando la diversidad y brechas socioeconómicas del país, en 2008 entra en vigor la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Congreso Nacional de Chile, 2008), cuyo propósito ha sido contribuir a la igualdad de oportunidades mediante la entrega de recursos adicionales por cada alumno en contexto de pobreza y vulnerabilidad. En una línea similar, el Decreto de Educación Especial 170/2009 demarcó las condiciones para entregar aún más fondos a estudiantes que presentaran necesidades educativas especiales, lo que derivó en el Programa de Integración Escolar (PIE). Hasta la fecha, esta es considerada la estrategia inclusiva oficial del sistema educativo chileno. Como se puede apreciar, muchos de los esfuerzos políticos se traducen en una mayor capacidad de financiamiento, que permita a los establecimientos una mayor libertad de planificación y acción.

Además de establecer diagnósticos específicos para la subvención, el Decreto de Educación Especial 170/2009 ordena una evaluación multidisciplinaria y crea los equipos de aula entre profesores de aula y profesores especialistas. También, instala la figura del coordinador/a PIE como encargada/o de liderar los procesos diagnósticos, definir y entregar apoyos al alumnado, gestionar el trabajo del profesorado de educación especial y, por lo general, ser parte del equipo de gestión de una escuela.

Posteriormente, entró en vigencia la Ley 20.845 (Congreso Nacional de Chile, 2015) sobre inclusión escolar, a través de la cual se aseguró el derecho a la educación de todos los estudiantes, resguardando su ingreso y permanencia durante su trayectoria escolar; y se prohibió toda forma de discriminación arbitraria que impidiera el aprendizaje y la participación. Dicha ley, además, puso fin a la selección escolar, al financiamiento compartido -como forma de disminuir la segregación producto de la capacidad de pago de los padres- y prohibió el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Con ello, las políticas promulgaron los principios de no-discriminación, al mismo tiempo que fomentaron la construcción de sistemas profesionales para la identificación y apoyo de necesidades en el estudiantado (Pérez, 2024).

Estos ideales de inclusión se ratificaron en la Nueva estrategia de educación pública en Chile (Mineduc, 2020a) que conformó los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). En ella, se definió la inclusión como principio de una educación pública de calidad. Lo anterior aplica para los quince (15) SLEP que se encuentran operando actualmente (de 70), y que actúan como órganos públicos funcionales y territorialmente descentralizados. De igual forma, se proyecta que estos principios operen en los próximos servicios que comenzarán funciones. Con ello, la escuela inclusiva se materializa a través de todo el sistema educativo vigente.

Además de lo mencionado, otras normativas y orientaciones ministeriales han abierto la discusión sobre nuevos grupos que demandan reconocimiento e inclusión. Así ha ocurrido con el colectivo LGBTIQ+ (Mineduc, 2023), cuyo bienestar y protección está instalado como prioridad para las comunidades educativas. De manera similar, se han generado orientaciones y líneas de acción para atender a estudiantes extranjeras/os o en situación de movilidad (Mineduc, 2024). En todos estos documentos se sigue trabajando sobre la idea de una educación universal, que garantice el acceso y participación de personas diversas, para lo cual se requiere la transformación de prácticas y dinámicas al interior de las comunidades.

A raíz de lo anterior, es posible visualizar cómo los discursos públicos sobre aquello que constituye inclusión han transitado, desde una narrativa exclusiva para alumnos con discapacidad a un paradigma público que atiende todas las dimensiones (participación, convivencia, etc.) y trayectorias escolares (hasta la educación superior). En resumen, los avances en educación inclusiva en Chile han implicado un aumento del gasto público, la creación de nuevas subvenciones, y la implementación de nuevas prácticas escolares.

Lo anterior se ha traducido en prácticas novedosas dentro de la dinámica escolar. Entre ellas, se destaca la codocencia entre profesores y profesionales de apoyo (Decreto 170/2010), y el énfasis en la sala de clases regular como el espacio clave para la enseñanza inclusiva (Decreto 83/2015). A raíz de ello, se ha promovido la rigurosidad en la práctica evaluativa, y en otras dimensiones de la enseñanza, en base a un enfoque donde la inclusión se considera un principio rector de la educación de calidad. La incorporación de nuevos colectivos sociales ha ampliado las responsabilidades de los actores educativos, exigiendo la gestión de planes con enfoque de género e interculturalidad. Esta visión ha potenciado el valor de profesionales como terapeutas ocupacionales, kinesiólogos, fonoaudiólogos y psicólogos, quienes contribuyen a un aprendizaje más integral, saludable y colaborativo. Este proceso de cambio invita a repensar la escuela como un espacio inclusivo para todos, que al mismo tiempo cambia su configuración.

En relación con las barreras, es fundamental centrarse en la principal estrategia de inclusión del sistema escolar: los Programas de Integración Escolar (PIE). Como se mencionó, estos programas se basan en una subvención condicionada a la realización de diagnósticos, lo cual sostiene una mirada parcial de los procesos inclusivos dentro de la escuela (Peña, 2013). Lo anterior se refleja en un lenguaje médico rehabilitador para poder referirse a los alumnos que reciben los apoyos especializados (Muñoz et al., 2015). Además, a su base persiste con fuerza un modelo de atención a la diversidad que reduce la inclusión a categorías diagnósticas y a la noción de déficit (problema del estudiante). Esta es la consecuencia de una subvención focalizada en ciertos alumnos y no una subvención basal, como se esperaría en un modelo inclusivo (Valdés, 2023). Por el contrario, la aplicación de la política ha llevado a un modelo de integración que no introduce criterios de justicia educacional, y que más bien trabaja en función de la patologización de los y las estudiantes por sobre un modelo inclusivo que atienda a todo el alumnado (Matus et al., 2020).

Las condiciones de la política tienen un correlato interesante con las prácticas educativas. Por ejemplo, entre los docentes chilenos persiste la tendencia a asociar la “atención a la diversidad” exclusivamente con los estudiantes que, según la normativa, presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Esto ha impedido la articulación de miradas más amplias, dirigidas a todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, características, capacidades o intereses (González-Gil et al., 2019). Esta visión aviva una predisposición cultural y normativa a clasificar a los estudiantes bajo criterios de normalidad y anormalidad. En palabras de Garrido (2018) esto produce una enseñanza esencialmente fragmentada, que choca con un ideal pedagógico abierto a todo el alumnado.

Como segunda barrera, se identifica la sobrecarga de responsabilidades en el profesorado y otros actores educativos, como directivos y asistentes de la educación; que colindan con la falta de formación sobre inclusión, y la falta de tiempo real para abordar integralmente sus desafíos (Castilla-Gutiérrez et al., 2021). Según Jiménez y Valdés (2021), las escuelas experimentan la inclusión como un 'abandono tutelado', es decir, reciben orientaciones sobre cómo debe implementarse, pero carecen de los recursos y la capacitación necesarios. Esto genera, no por consenso sino por imposición, una escuela que se ve forzada a ser autodidacta (Valdés et al., 2024) y que en ocasiones se ve sobrepasada por lo que percibe como un mandato (Valdés, 2023).

Ante esta situación, se ha levantado la premura de apoyar el desarrollo profesional de quienes están en la escuela. Aun cuando existan oportunidades de formación y desarrollo individual, el desafío parece situarse en la interacción y el intercambio de saberes que se pueden generar entre los actores, desde una perspectiva realmente interdisciplinar (Montecinos et al., 2018). Si bien las políticas públicas enfocadas en fortalecer la formación inicial docente plantean dotar a los profesores de las competencias necesarias para atender y reconocer la diversidad de necesidades educativas del estudiantado, y así enfrentar los desafíos del sistema desde un paradigma inclusivo (Godoy, 2022; Otondo et al., 2022), el enfoque interdisciplinario sigue siendo un desafío pendiente. De la misma forma, se ha identificado que los asistentes de la educación que se incorporan al campo educativo experimentan necesidades formativas para alinear sus conocimientos de base a los requerimientos del cambio educativo (Dinamarca & Cabezas, 2023). Así, se configura una necesidad de mayor coherencia entre los espacios de formación, y su capacidad para trascender al desarrollo de competencias específicas, para instalarse en contextos de desempeño complejos, donde los saberes se intercambian de forma constante.

Dicho lo anterior, las barreras pueden encontrarse tanto en las contradicciones de la política como en las condiciones de trabajo. Las políticas han sido criticadas por su hibridez (López et al., 2018), por crear ideales profesionales alejados de los principios de inclusión (Valdés y Fardella, 2024) o por su silencio elocuente (Mora, 2018), es decir, por la constante ausencia de dimensiones fundamentales para la inclusión. Esto ha impedido la creación de condiciones que permitan disputar el espacio del diseño de aprendizajes como una experiencia autónoma y creativa (Román-Soto, 2020; Véliz et al., 2020). Por otro lado, los decretos han tendido a enfocarse principalmente en el acceso curricular y el logro de los objetivos establecidos en el currículo oficial, relegando a un plano periférico dimensiones teóricamente fundamentales para la inclusión, como la justicia social, la ciudadanía, la participación y la cultura inclusiva, entre otras.

Otros espacios de participación han sido orientados, pero no reglamentados, generando dinámicas disonantes con una mirada inclusiva. Así ocurre con las acciones de convivencia y participación democrática dentro de las escuelas, que son interpretadas de forma particular por las comunidades, lo que lleva al riesgo inminente de atentar contra los principios universales y sociales que se introdujeron en Salamanca. Probablemente, este problema de condiciones, políticas y traducciones explique la necesidad constante de formación y participación que denuncian los actores escolares (Manguí et al., 2020).

Un último foco de brechas refiere a las condiciones de base sobre las que se implanta el sistema educativo. Por ejemplo, el excesivo número de estudiantes por sala es una dificultad que afecta el acceso, así como la calidad de las respuestas educativas. El ideal para los procesos de enseñanza-aprendizaje es que los cursos se conformen por un número de estudiantes reducido (Blatchford & Russell, 2020): sin embargo, en aquellos establecimientos que reciben subvención del Estado, la cantidad de alumnos por sala puede incluso sobrepasar la cifra de 40. Entre más estudiantes, existe más diversidad y más necesidades, por lo que un profesor no es suficiente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficiente. En este sentido, las prácticas de colaboración e intercambio profesional deben ser promocionadas, aunque bajo condiciones objetivas que permitan su sustentabilidad e impacto.

Finalmente, este trabajo discute las tensiones de la educación inclusiva. Conceptualmente, una tensión refiere a barreras de mayor envergadura y complejidad, cuya comprensión requiere de formas más elaboradas y abstractas para ser definidas (López et al., 2018). Una categoría como esta es relevante para evaluar los cambios orientados a la inclusión, dado que en sí misma es una agenda que se ha problematizado ampliamente.

Al respecto, se reconoce que los procesos de cambio paradigmático en la educación requieren años de construcción, especialmente, si se considera que aún persisten tensiones en los equipos docentes. Dichas tensiones se presentan en toda escuela que se esfuerza por ser inclusiva, y se originan en la percepción de una falta de acompañamiento para la gestión curricular diversificada. Muchas veces, esta tensión se encuentra a la base de expresiones discriminatorias con los estudiantes, siendo el síntoma de un malestar más profundo y estructural.

En muchos casos, la diversidad sigue considerándose relevante únicamente en la presencia de estudiantes con diagnósticos específicos o que pertenezcan a una comunidad particular. Así es promovido por la política, y luego adoptado en las prácticas de gestión curricular: donde aún persiste una jerarquía implícita que otorga mayor importancia a asignaturas como Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, por encima de aquellas relacionadas con las Artes y las Ciencias (Valdés y Fardella, 2024). Esto ha llevado a que los esfuerzos por diversificar el currículo se implementen de manera parcial y con escasa práctica, perpetuando la concentración de experiencias inclusivas sólo en asignaturas consideradas "más importantes". De esta manera, la diversificación curricular se ve como algo extraordinario y anecdótico: mientras, se continúan realizando adaptaciones en el marco de planificaciones homogeneizantes que priorizan el rendimiento y la rapidez.

Si se revisan las políticas, prácticas y cultura como pilares del cambio inclusivo (Booth & Ainscow, 2015), se puede entender por qué hemos avanzado, aunque menos de lo que se desearía. Específicamente, los equipos de aula aún enfrentan inseguridades sobre lo que realmente significa la inclusión en el aula. Con frecuencia, las normativas se perciben como ideales utópicos e inalcanzables. En espacios de formación docente, es común escuchar comentarios como 'las leyes son atractivas en el papel, pero poco realistas en su aplicación' (López et al., 2018). Estas percepciones revelan una brecha significativa entre las expectativas normativas y las condiciones reales en que los docentes deben implementar las políticas educativas (Ruffinelli, 2016). Desde esta posición, se naturaliza la imposibilidad de lograr los cometidos de la política, y la inevitable distancia con la práctica cotidiana: en la que aparecen matices y dificultades arraigadas en la experiencia cotidiana.

A pesar de las políticas educativas en Chile que promueven una educación inclusiva, la permanencia de las escuelas especiales sigue siendo necesaria, aunque persistan debates sobre su rol y naturaleza (Moyano, 2020). Esto se debe a que, a pesar de los esfuerzos por eliminar la segregación en el sistema educativo, los actores educativos señalan que los apoyos en términos de capacitación y formación siguen siendo insuficientes. Estas acciones, por sí solas, no son suficientes para lograr una transición completa hacia un modelo educativo totalmente justo e inclusivo (Moyano, 2020). De hecho, algunos consideran que las escuelas especiales son fundamentales, ya que se encargan de atender a estudiantes con necesidades educativas significativas, como aquellos con discapacidad intelectual severa.

Actualmente, las diferencias en la administración de los establecimientos educativos continúan generando segregación en cuanto a las oportunidades de acceso y permanencia de los estudiantes. Aunque los recientes cuerpos legales han abordado este problema, aún es necesario más tiempo para superar las consecuencias de la segregación social, territorial y económica que ha persistido por años (Allende et al., 2018). Esta situación ha resultado en discriminación hacia las familias según su capacidad económica, lo que históricamente ha limitado sus posibilidades reales de elegir proyectos educativos para sus hijos e hijas. Como resultado, se ha observado que la mayor representatividad de diversidades en términos cognitivos, funcionales, sociales, culturales, étnicos, sexuales y de género se concentra en los establecimientos público-municipales.

Las dificultades docentes y las contradicciones inherentes al sistema educativo generan una última tensión en relación con los fines inclusivos, vinculada al modelo social y económico en el que se inserta el proyecto de educación inclusiva. En el caso de Chile, la literatura lo señala como un experimento de neoliberalismo (Slachevsky, 2015) y un ejemplo representativo de la Nueva Gestión Pública (NGP) (Sisto, 2019), caracterizado por una marcada narrativa sobre el rendimiento escolar (Ramírez-Casas del Valle, et al., 2021) con una tendencia homogeneizadora (Lerena & Trejos, 2015). La Agencia de Calidad de la Educación Escolar, un servicio descentralizado creado en 2011 evalúa anualmente a las escuelas y las categoriza en alto, medio, medio-bajo e insuficiente, según los resultados obtenidos en diversos indicadores de calidad, basados en la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que se ha aplicado desde 1988, al final de la dictadura militar. Las escuelas con buenos resultados son premiadas y adquieren mayores niveles de autonomía, mientras que aquellas que no cumplen con los estándares corren el riesgo de cierre al perder el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación (Valdés y Ramírez-Casas del Valle, 2021).

En los últimos años, aunque la prueba SIMCE ha incorporado indicadores de desarrollo personal y social, el rendimiento académico sigue siendo el criterio principal para evaluar los efectos y consecuencias (Valdés y Oyarzún, 2023). Esto afecta negativamente las trayectorias de los estudiantes y de las escuelas que no alcanzan los estándares establecidos, ya que descontextualiza el proceso educativo, fomenta la competencia entre establecimientos y reduce la calidad educativa a la primacía del rendimiento académico (Valdés y Oyarzún, 2023). La escuela pública chilena enfrenta, por tanto, un doble mandato (Valdés y Fardella, 2023): por un lado, debe garantizar flexibilidad, diversificación, justicia, comprensión y un ritmo adecuado al proceso educativo; y, por otro, debe responder anualmente y bajo presión a los indicadores de efectividad escolar. Esto plantea importantes desafíos para los centros educativos y, al mismo tiempo, genera tensiones en los procesos de inclusión, afectando aspectos como la democracia, el aprendizaje integral, la justicia social, la participación, la convivencia escolar, la ciudadanía y la cultura inclusiva. Así, el modelo neoliberal chileno impacta de manera significativa en la educación, mediante dispositivos de vigilancia, evaluación, categorización y amenaza de cierre si las escuelas no cumplen con los indicadores de efectividad escolar (Falabella, 2021), lo que subraya la necesidad de nuevas políticas públicas que respondan a las demandas del sistema educativo desde una perspectiva inclusiva, considerando la diversidad de territorios y contextos.

4. Conclusión

Este texto revisó críticamente el desarrollo de la educación inclusiva en Chile desde la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994. La conferencia marcó un compromiso internacional con la inclusión de todos los estudiantes, y promovió directrices para la integración entre el sistema regular y la educación especial, y formación docente, entre otros aspectos.

En Chile, se han realizado progresos legislativos admirables hacia un sistema escolar inclusivo con la promulgación de una ambiciosa y contundente agenda legislativa en temas de inclusión y escuela. Sin embargo, persisten desafíos como modelos de atención que se centran en una idea poco integral de la inclusión y tensiones derivadas de una cultura neoliberal que infravalora la multidimensionalidad de la educación inclusiva. A raíz de esto, buscamos hacer visible la complejidad de construir cambios profundos dentro de los sistemas educativos: desde la promulgación de políticas, hasta el diagnóstico en la práctica y necesidades cotidianas. Ante esta complejidad, es fundamental, por un lado, fortalecer una cultura inclusiva en las comunidades educativas, transformando las barreras existentes y replanteando los sentidos que orientan la práctica pedagógica, para así superarlas. Por otro lado, es necesario impulsar un cambio en la lógica estructural del sistema escolar que facilite la implementación de proyectos educativos inclusivos.

Estos logros, barreras y tensiones coexisten en la complejidad diaria de las escuelas, donde profesores, directivos y personal no docente matizan y mejoran estos aspectos con sus acciones. Esto implica un reconocimiento a las comunidades escolares, que, a pesar de la falta de recursos, formación y espacios, logran implementar buenas prácticas inclusivas. Aunque el Estado se centra más en asuntos administrativos que en la justicia social, cabe destacar que muchas escuelas, generalmente de manera autodidacta, impulsan proyectos transformadores debido a su compromiso con la inclusión, y aprenden en base a la experiencia acumulada durante estos años (Fardella et al., 2023). Lo anterior abre una discusión interesante y posible de abordar en próximos trabajos: donde la investigación pueda analizar no solo la política, sino su relación estrecha con la vida práctica de las escuelas.

Con base en los elementos presentados en este trabajo, ofrecemos algunas recomendaciones para avanzar hacia una educación inclusiva genuina:

Se propone que el Estado asuma seriamente el ideal de una educación inclusiva, creando las condiciones óptimas para fomentar una autonomía escolar colaborativa. Este cambio debe orientarse hacia un modelo que verdaderamente transforme la educación bajo un enfoque de derechos humanos y justicia social, evitando que las tensiones políticas generen nuevas contradicciones en la práctica pedagógica cotidiana.

Para avanzar hacia un modelo inclusivo, es fundamental que las escuelas cuenten con un financiamiento basal que no esté condicionado por un enfoque biomédico ni a la asistencia de los estudiantes. Esto implica un cambio en el financiamiento general y una modificación estructural del Programa de Integración Escolar, de manera que los recursos para la inclusión se distribuyan de manera regular y estable a toda la comunidad educativa, sin depender de la cantidad y tipo de diagnósticos.

Dada la diversidad de contextos dentro de un país, se sugiere que cada escuela cree y consensúe su propia definición de inclusión. Esta definición colaborativa y compartida debe servir como un lenguaje común que guíe el trabajo educativo, facilitando la identificación de necesidades y la planificación de apoyos según las características de cada contexto escolar. Este proceso debe involucrar a toda la comunidad, desde los líderes que promuevan espacios de diálogo, hasta docentes, apoderados y estudiantes que reflexionen críticamente sobre las nuevas formas de hacer escuela.

En una escuela inclusiva, la responsabilidad de la inclusión no debe recaer exclusivamente en el profesorado. Se recomienda descongestionar a los docentes y ampliar el campo de acción hacia otras disciplinas y actores dentro de la comunidad escolar. Además, es fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa cuenten con los conocimientos necesarios para promover la inclusión, desde los valores y la cultura hasta las prácticas pedagógicas.

Se sugiere que las universidades que imparten carreras de pedagogía y otras profesiones vinculadas al ámbito escolar integren la inclusión como principio fundamental en sus programas de estudio. Esto implicaría flexibilizar los procesos de enseñanza, fomentar la gestión del trabajo en equipo, promover la diversidad metodológica y movilizar sistemas de creencias que permitan una educación más inclusiva.

Finalmente, se recomienda fortalecer el enfoque multidimensional de la inclusión, evitando reducirla exclusivamente a la dimensión de aprendizaje o al cumplimiento de los objetivos curriculares. La inclusión debe abarcar una serie de aspectos fundamentales, como el fomento de un encuentro democrático, la promoción de la justicia social, la creación de una cultura de convivencia respetuosa, la formación en ciudadanía activa y la construcción de una cultura inclusiva en todos los niveles. Además, debe fomentar la participación integral de todos los actores de la comunidad educativa y vincularse con el entorno más allá de los muros de la escuela, estableciendo conexiones significativas con el barrio y la comunidad local. Este enfoque multidimensional, aunque representa un desafío considerable, permite evitar la reducción del paradigma inclusivo a una única preocupación o ámbito formativo. Al abordarlo desde una perspectiva integral, se favorece la creación de un sistema educativo que no solo responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuya al desarrollo de ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de convivir en una sociedad plural y diversa. En este sentido, la inclusión debe ser entendida como un proceso continuo y amplio que atraviesa todas las dimensiones de la vida escolar y comunitaria.

Las anteriores son recomendaciones generales que emergen desde este análisis, y que no ignoran en absoluto los progresos realizados a nivel macro y micropolítico. Es de esperar que estos avances y desafíos den cuenta de la complejidad que reviste construir inclusión educativa. Más allá de los sistemas, políticas y prácticas institucionalizadas, el llamado es a revisar críticamente nuestro estado actual, y a renovar el compromiso con una educación para todas y todos.

Referencias

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Allende, C., Díaz, R., Valenzuela, J.P. (2018). *School Segregation in Chile*. In: Farazmand, A. (eds) *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3327-1
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.

- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G., & Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cadernos De Pesquisa*, 51, e06806. <https://doi.org/10.1590/19805314680>
- Blanco, R. & Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Blatchford, P., & Russell, A. (2020). *Rethinking class size: The complex story of impact on teaching and learning*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787358799>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Lagos-Hernández, R., & Bruneau-Chávez, J. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 15, 166-179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Congreso Nacional de Chile (2008). Ley 20.248/2008. Establece la ley de subvención escolar preferente. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Congreso Nacional de Chile (2009). Ley General de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Congreso Nacional de Chile (2015). Ley 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. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Congreso Nacional de Chile. (2010). Ley 20.422/2010. Ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010907>
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118–129. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140109.pdf>
- Dall’asen, T., & Pieczkowski, T. M. Z. (2022). Sordera, Identidad y diferencia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 17(2), 133-1151. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14593>
- Decreto Exento N° 83 (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>
- Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Dinamarca, K., & Cabezas, J.M. (2023). La práctica interprofesional de los profesionales de la salud en escuelas inclusivas: un estudio que utiliza un muestreo dirigido por los encuestados. *Revista de Educación y Práctica Interprofesional*, 32 <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2023.100650>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2019). De la conferencia mundial de Salamanca al foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>
- Falabella, A. (2021). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Fernández, M.P. (2017). *Informe nacional de revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18807/E17-0029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garrido, C. G. (2018). *Estudio sobre docencia universitaria: Diálogos y práctica en el aula*. Fondo de Cultura Económica.
- Godoy, A. (2022). Oportunidades de aprendizaje en programas de formación inicial docente para el aseguramiento de la calidad educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 303-325. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.16886>

- González-Gill, R. G., & Fernández-Larrea, M. G. (2019). La responsabilidad social de la universidad: antecedentes, conceptos, tendencias y retos de la extensión universitaria. *Revista Compromiso Social*, (1), 13-22. <https://doi.org/10.5377/re-coso.v1i1.12824>
- Jiménez, F., & Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: Paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educar*, 57(2), 347-361. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1302>
- 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. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/9_2_010
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., ... & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26(157), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48). <http://dx.doi.org/10.31619/cal-edu.n48.480>
- Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V., & Soto, K. D. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Matus, C. & Rojas, C. (2015). La normalidad y la diferencia en nuestras escuelas a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*, 56, 47-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Matus, C., Hirmas, N., & González, E. (2020). Ensamblajes de la normalidad y la diferencia: diagnóstico y justicia. En C. Moyano Dávila (Ed.), *Justicia educacional: Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (125-148). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Mendoza-Horvitz, M. (2022). Inclusión, igualdad y asimilacionismo en escuelas con diversidad socioeconómica. *Psicoperspectivas*, 21(3), 1-2. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2766>
- Ministerio de Educación de Chile (2020b). *Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14973>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Mineduc. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/491>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Herramientas para una educación más inclusiva*. Mineduc. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18339>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Inclusión de las personas LGBTIQ+ en el sistema educativo*. Mineduc. <https://www.mineduc.cl/inclusion-de-las-personas-lgbtiqua-en-el-sistema-educativo/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Política para estudiantes extranjeros*. Mineduc. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Política-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Montecinos, C., Castro, G., Díaz, R., Manríquez, Lizette, M. L., & Edwards, A. (2018). Trabajo Interprofesional en los Centros Escolares: Cambiando Trayectorias de Vulnerabilidad a la Deserción en Estudiantes Secundarios. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-19. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13386>
- Mora, L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, 49, 231-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Moyano, C. (2020). *Justicia educacional: Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. <http://digital.casalini.it/9789563572681>

- 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. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. OCDE. <https://www.oecd.org>
- Otondo, M., Espinoza, C., Oyarzo, X., & Castro, A. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación universitaria*, 15(3), 133-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133>.
- Oyarzún Roasenda, M. (2024). El Reto de la Educación Inclusiva Intercultural en Chile. *Revista ProPulsión Interdisciplina En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 8(1), 60–73. <https://doi.org/10.53645/revprop.v8i1.125>
- Parrilla, A. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico del discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 9-103. <http://dx.doi.org/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-252>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2021). La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 950-970. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- Red Internacional de Derechos Humanos (RIDH). (2016). Informe sobre la discriminación y segregación escolar en Chile presentado ante la ONU. Red Internacional de Derechos Humanos. <https://www.ridh.org>
- Rojas, M. T., Astudillo, P., & Catalán, M. (2020). Diversidad sexual y educación en Chile. Identidad sexual (LGBT+) e inclusión escolar en Chile. UNESCO. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/DIVERSIDADSEXUAL-YEDUCACION_CHILE.pdf
- Román-Soto, D. (2020). Inclusive Education in Chile: Tensions and encounters between Public Policies (Decree nº170, 2009 Decree nº83, 2015) and the Didactical Space. *Akadèmeia*, 18, 88-118. <https://doi.org/10.61144/0718-9397.2019.280>
- Rubilar, F., & Guzmán, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos* 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27(23), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Valdés, R. & Oyarzún, J. de D. (2023). Liderar una escuela inclusiva en contextos educativos estandarizados. *Pensamiento Educativo*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.5>
- Valdés, R. (2023). *La escuela inclusiva en la sociedad del rendimiento*. RIL Editores.
- Valdés, R., & Fardella, C. (2024). El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión escolar en Chile. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 32(122), e0243894. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003203894>
- Valdés, R., Catalán, R., Jiménez, F., Poblete, R., Abett de la Torre, P., & Martínez, S. (2024). The self-taught school: Inclusion of foreign students according to public action in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8677>

Valdés, R., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). Prácticas de (in)justicia social en escuelas con buenos indicadores de efectividad escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 787-813

Véliz, P., Martínez, M. J., Parra, H., & Garrido, R. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>