

## ESPACIOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS Y EL DESAFÍO DEL RECONOCIMIENTO A LAS DIVERSIDADES

Antonia González Ibáñez

Psicóloga, Universidad Diego Portales  
Psicóloga PIE, Josefina Gana de Johnson – Protectora de la Infancia  
[psi.antoniagonzalez@gmail.com](mailto:psi.antoniagonzalez@gmail.com)

«Pedagogía que merece la pena es copresencia y pasión compartida por el pensamiento en el encuentro de los cuerpos»

Bell Hooks (1952-2021)

### RESUMEN

El siguiente ensayo aborda el tema de la educación inclusiva en Chile y sus desafíos. Hoy en día resulta incompatible implementar una educación inclusiva teniendo en cuenta el modelo educativo predominante. Se destaca la importancia de la educación inclusiva como un derecho humano fundamental y un motor para el desarrollo sostenible. A pesar de las leyes y regulaciones existentes, estas presentan una tendencia a enfocarse en la integración más que en inclusión real. Asimismo, a menudo la diferencia se aborda como un déficit en lugar de valorar la diversidad como un activo enriquecedor. Se realiza un análisis acerca de la incompatibilidad entre el modelo educativo predominante en Chile y la educación inclusiva. Para finalizar, se enfatiza la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo chileno para lograr una educación verdaderamente inclusiva. Se destaca la importancia de celebrar la diversidad, eliminar las barreras y trabajar juntos para crear un ambiente de aprendizaje equitativo y enriquecedor para todos los estudiantes.

**PALABRAS CLAVES:** educación inclusiva, desafíos, diversidades, transformaciones en la educación

### Introducción

La educación inclusiva es un tema de creciente importancia en Chile y en todo el mundo. Esto responde a un escenario local y global de demandas de reconocimiento frente a las diversas necesidades educativas que confluyen en los espacios escolares. Y si bien, en términos de acceso a la educación, se han logrado grandes avances los cuales se evidencian en un aumento de las tasas de escolarización en las escuelas especialmente de acuerdo con los índices de mujeres y niñas escolarizadas-, en lo que respecta a educación de calidad e inclusiva persisten grandes desafíos que nos interpelan directamente como profesionales de la educación (CEPAL, 2018).

Ahora bien, para fines de este ensayo, resulta relevante puntualizar la importancia que tiene la educación en la calidad de vida de las personas y para el desarrollo de los países. La educación es un derecho humano fundamental y un motor del desarrollo humano, el acceso a una educación de calidad tiene como consecuencia una mejora en la calidad de vida de las personas y abre las puertas al desarrollo sostenible (CEPAL, 2018). Por lo tanto, cuando hablamos de educación no hablamos meramente del paso de las personas por los distintos espacios educativos, hablamos también sobre su impacto y cómo éste trasciende las paredes de las aulas, por lo que cuando se tiene acceso a una educación de calidad e inclusiva, se generan mejores oportunidades de vida para las personas y una sociedad más equitativa, justa y sostenible.

En el año 2015 los distintos gobiernos de los países que conforman la Organización de las Naciones Unidas (ONU) coincidieron en la necesidad de erigir nuevas formas de financiamiento integral para el desarrollo que impliquen una protección al medio ambiente. Es así como se originó la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Teniendo en cuenta la importancia que tiene el acceso a educación de calidad e inclusiva, la Educación se aborda en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en el cual se propone “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (PCR, 2016, p. 7).

Una interrogante que surge a partir de la Agenda 2030 es el cómo llevar a cabo los objetivos propuestos en las distintas regiones a nivel mundial, teniendo en cuenta que las condiciones sociales, culturales, económicas, materiales, geográficas, entre otras, difieren significativamente si se realizan comparaciones a nivel de continentes e incluso a nivel de países. Es así como, frente a la necesidad de abordar la Agenda 2030 de manera contextualizada en las distintas regiones, en el año 2016 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, identificando los principales desafíos y oportunidades para su aplicación en la región. Además, formuló una serie de sugerencias de políticas y herramientas que tienen a la base un enfoque ambiental y que buscan un alineamiento coherente e integral de todas las políticas públicas. Todo esto con el objetivo de alcanzar la desafiante Agenda 2030 y establecer un camino hacia un desarrollo sostenible y equitativo en la región (CEPAL, 2018). Además, será necesario establecer indicadores intermedios apropiados a nivel nacional o local. Estos indicadores intermedios pueden definirse para cada una de las metas, utilizando parámetros cuantitativos, con el propósito de evaluar el progreso general en relación con los objetivos a largo plazo (PCR, 2016).

Si bien esto nos demuestra una progresiva preocupación y abordaje de la educación pensada desde la inclusión, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad expresa su inquietud ante la persistencia de importantes desafíos en torno al derecho a la educación inclusiva. Esta inquietud la plasman en la *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*, documento mediante el cual exponen el preocupante escenario de millones de personas con discapacidad y cómo se ven privados de su derecho a la educación, mientras que muchos otros solo pueden acceder a ella en ambientes que los mantienen apartados de sus compañeros y donde la calidad de la educación que reciben es inferior (CDPD, 2016).

En esa misma línea, y al centrarse de manera específica en Chile, se aprecia un recorrido similar en torno al desafío de la implementación de una educación inclusiva y de calidad, en tanto se evidencian grandes avances y una progresiva preocupación por formar espacios educativos inclusivos, pero que, sin embargo, estos cambios no han sido suficientes para asegurar la inclusión de todos las y los estudiantes (Véliz, Martínez, Parra y Garrido, 2020). En consecuencia, resulta pertinente cuestionar las normativas vigentes en Chile -aquellas que pretenden asegurar la educación como un espacio inclusivo- y analizar los desafíos aún existentes para el logro de un sistema educativo que acepte, valore y reconozca las diferencias.

## Educación inclusiva

Cuando se habla de educación inclusiva es primordial entender que para la consecución de ella es necesario un cambio profundo en la cultura, las políticas y las acciones en todos los contextos educativos, con el propósito de adecuarse a las diversas necesidades y características de cada estudiante y así eliminar las barreras que obstaculizan esta adaptación. Una educación que tenga a la base la inclusión tiene como finalidad reconocer la variedad de estudiantes, fomentar su

involucramiento y vencer los desafíos que obstaculizan el proceso de aprendizaje y participación de todos y todas, con un especial enfoque en el bienestar y el logro exitoso de aquellos estudiantes cuyas necesidades educativas no han sido reconocidas. Asimismo, la educación inclusiva implica reforzar la competencia del sistema educativo para atender a cada estudiante y de esta forma asegurar su participación completa y efectiva, garantizando su accesibilidad, asistencia y logro académico. Esto es especialmente crucial para aquellos estudiantes que, por diversas circunstancias, enfrentan la exclusión o el riesgo de ser marginados y a los que, por lo mismo, el sistema educativo chileno les ha fallado (CDPD, 2016). Cómo se puede apreciar, cuando se habla de educación inclusiva, se está haciendo hincapié en la necesidad de una transformación integral en el sistema educativo.

Por otra parte, resulta procedente puntualizar que los cambios del sistema educativo chileno no se pueden dar meramente desde los espacios escolares en sí, sino que implican transformaciones provenientes desde las esferas legislativas, políticas y de financiamiento, así como también cambios en las formas de administración, diseño, impartición y supervisión de la educación (CDPD, 2016).

Es así como bajo estas premisas, las regulaciones educativas que aspiran a la inclusión buscan crear, a través del entorno escolar, una sociedad más equitativa y justa. Este enfoque busca proporcionar educación a todos los y las estudiantes, teniendo en cuenta sus diversas condiciones físicas, mentales y económicas (Véliz et al., 2020). Este enfoque no solo reconoce la diversidad en términos de discapacidad o limitaciones económicas, sino que también valora la singularidad de cada estudiante, reconociendo sus habilidades, intereses y formas de aprendizaje. En consecuencia, las regulaciones educativas de intenciones inclusivas promueven prácticas que se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes, brindando apoyo adicional cuando es necesario y fomentando un ambiente de respeto, aceptación y reconocimiento.

### Normativas vigentes

Hoy en día, en Chile, la educación inclusiva está respaldada por varias leyes y normativas que buscan garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades. Algunas de las leyes más relevantes son la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845), Decreto N° 170, Decreto N°83, entre otras (Véliz et al., 2020). A partir de estas políticas públicas se busca el establecimiento de la educación como un espacio inclusivo a las diversas necesidades educativas que coexisten en el entramado escolar. Ahora bien, cabe cuestionarse si dichas leyes y normativas garantizan efectivamente una aceptación y reconocimiento a la diversidad o si han significado un avance hacia la educación inclusiva, pero sin la obtención de ella.

En este escenario, los Programas de Integración Escolar (PIE) representan un recurso esencial para proporcionar a todas los y las estudiantes que deseen comenzar, continuar o finalizar su educación, incluyendo aquellas que requieren un mayor respaldo debido a sus necesidades educativas, la oportunidad de acceder a una educación de calidad. El PIE se presenta como una estrategia que prioriza la creación de un entorno en las instituciones educativas y en las aulas para abordar las diferencias individuales de los y las estudiantes, garantizando así su avance en el plan de estudios. Para lograr esto, es esencial llevar a cabo una labor colaborativa y planificada entre profesionales que beneficie a todos los y las estudiantes del nivel, mejorando las condiciones generales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. La implementación efectiva del PIE implica la asignación de recursos materiales y

humanos que permitan al establecimiento contar con apoyos especializados en pos de los procesos de aprendizaje de todos los y las estudiantes (Salum, 2020).

Los PIE se rigen a partir del Decreto N°170 y el Decreto N°83. Por un lado, el Decreto N° 170, establece las normas y criterios diagnósticos para identificar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que pueden recibir subvenciones destinadas a la educación especial. Este decreto actúa como un marco regulatorio que influye en la gestión administrativa y clínico-pedagógica de los PIE. En cambio, el Decreto N°83, establece pautas y recomendaciones para la adaptación del plan de estudios para estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente en los niveles de educación inicial y educación básica. Introduce como enfoque concreto el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) con el propósito de maximizar las posibilidades de aprendizaje para todos los y las estudiantes (Véliz et al., 2020). Estos dos decretos, el N°170 y el N°83, constituyen los pilares fundamentales que sustentan la operación y funcionamiento de los Programas de Integración Escolar (PIE) y asegurarían los procesos inclusivos en educación, sin embargo, ¿es efectivamente así?

Si bien se ha comenzado a incorporar la terminología inclusiva en las políticas públicas relacionadas con la educación y la participación de personas con diferentes necesidades, en la práctica, estas políticas tienden a seguir enfoques de integración en lugar de inclusivos, permaneciendo en la incorporación de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales más no incluyéndoles desde un reconocimiento a la diversidad (Véliz et al., 2020). La discrepancia entre el uso de un lenguaje inclusivo y la ejecución de políticas que promueven la integración tiene repercusiones significativas tanto para las personas con necesidades educativas especiales como para la diversidad en su conjunto. A pesar de que se reconoce la diversidad en la teoría, en la práctica, a menudo prevalece un enfoque más orientado hacia la incorporación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en los sistemas educativos existentes, en lugar de apreciar y ajustarse a sus diferencias individuales. Esto puede resultar en un trato desigual, falta de apoyo y oportunidades limitadas para estos estudiantes. Además, la falta de una implementación efectiva de políticas inclusivas puede perpetuar estereotipos y prejuicios, lo que conduce a la marginación de aquellos que no se ajustan al modelo tradicional del sistema educativo.

Lo anteriormente expuesto se evidencia debido a que las políticas públicas declaradas carecen de un alcance universal y no se imponen como obligatorias. La Ley de Inclusión Escolar establece los requisitos para que los y las estudiantes que estudian en instituciones educativas que son beneficiarias de la subvención estatal tengan acceso a una educación de alta calidad. No obstante, este criterio deja sin amparo a todo un universo de estudiantes que estudian en instituciones que no reciben la subvención estatal. Lo mismo ocurre con los PIE, no todos los establecimientos cuentan con estos programas (Salum, 2020). Que estas políticas sean opcionales y no se apliquen en todos los contextos educativos da cuenta de que no se le está dando la relevancia necesaria al debate de la inclusión en Chile y mientras esto se mantenga así persistirá la desigualdad y falta de reconocimiento a la diversidad en el ámbito de la educación.

Es así como los esfuerzos por promover la inclusión educativa se quedan en el plano teórico y se limitan a los intentos de los docentes de mediar en este proceso. Estos docentes a menudo se ven atrapados en la reproducción de las normas sociales preexistentes sobre la diversidad. Sin embargo, al poner en práctica estas políticas inclusivas, se enfrentan a desafíos significativos que dificultan la consecución de los objetivos declarados. Esto lleva a que la inclusión, a pesar de estar consagrada en nuestras leyes chilenas, se perciba como un concepto inalcanzable en la realidad educativa (Véliz et al., 2020). El modelo tradicional de educación, que sigue estando

fuertemente arraigado en el sistema educativo chileno, resulta incompatible con los procesos de inclusión en educación.

### **Modelo de Educación imperante hoy en día en Chile**

El siglo pasado se vio caracterizado por un claro afán por democratizar el sistema educativo chileno. Estos esfuerzos perduraron hasta el gobierno del presidente Salvador Allende, cuya administración desempeñó un papel fundamental en la promoción de políticas educativas orientadas hacia la equidad y la igualdad de oportunidades. No obstante, al comienzo de la década de 1980, el régimen dictatorial encabezado por Augusto Pinochet introdujo cambios significativos en el sistema educativo chileno. Las reformas realizadas durante la dictadura cívico-militar se enfocaron en la búsqueda de una mayor descentralización y un le dieron un énfasis en la competencia entre las instituciones educativas. Estos cambios tuvieron un impacto profundo en la estructura y la filosofía del sistema educativo chileno -manteniéndose vigente hasta hoy en día, ahora caracterizado por el individualismo, la privatización y las lógicas de rendición de cuentas y producción (Caiceo, 2021).

A su vez, la evolución de la educación en Chile está estrechamente vinculada al Modelo de Escuela Segregadora que ha predominado en ciertos períodos de su historia. El sistema educativo chileno ha favorecido la competencia y la diferenciación entre las instituciones educativas, lo que ha resultado en disparidades significativas en la calidad de la educación ofrecida. Esto ha llevado a la existencia de escuelas de alto prestigio y recursos, en contraste con escuelas con recursos limitados y de calidad inferior. El Modelo de Escuela Segregadora se caracteriza por encausar la diferencia -aquella que se aleje de los parámetros funcionales para el sistema educativo- como un déficit, como un problema a resolver y que se debe cambiar para adaptarse a las exigencias escolares. Al entender la diferencia como un déficit se generan establecimientos especializados (como las Escuelas Especiales, por ejemplo) a acoger los grupos que no encajan en el modelo tradicional de educación, haciendo una división y segregación de los diferentes grupos y estigmatizándolos al no aceptarlos en un lugar común a todos los y las estudiantes. En consecuencia, con la presencia de este tipo de Modelo en la educación chilena, se genera una educación “deficitaria”, en tanto procede a aminorar los contenidos o facilitarlos y así especializar la educación en términos cuantitativos en pos de obtener los resultados académicos esperados (García Vidal, 1996, como se citó en Baltar, 2003).

### **Tensiones entre el modelo educacional en Chile y la educación inclusiva**

Las políticas orientadas a establecer una educación inclusiva en Chile no han logrado alcanzar sus objetivos de manera completa en tanto no han abordado el cambio de paradigma y de funcionamiento que requiere la educación chilena para ser plenamente compatible con la inclusión. Al no focalizarse en la realización de cambios profundos, las políticas han tendido a centrarse en medidas superficiales y en la implementación de enfoques aislados, adjudicándole a la diferencia una visión negativa de manera simbólica y así poniendo el énfasis en la diferencia como una condición inferior a compensar, más que en generar un contexto en el que los cuerpos e identidades no sean encasillados en la dicotomía normalidad/anomalía. Esta manera de pensar las políticas de inclusión no es inocua a la esfera escolar, sino que, por el contrario, tiene consecuencias en cómo se vivencian estas diferencias en la realidad escolar, generando

segregación y discriminación de manera más naturalizada (Matus, Rojas, Guerrero, Herraz, y Sanyal, 2019).

Por otro lado, y de manera relacionada a lo anteriormente expuesto, a partir de las políticas sobre inclusión se genera una esencialización de la diferencia y por lo mismo, se le atribuyen significados y características que pretenden describir a la persona en su totalidad. Es decir, lo que ocurre en la práctica es que al cuerpo o identidad que se escapa de la "normalidad" se le define totalmente en base a su diferencia y por lo mismo, se asumen que esas personas son de determinada manera y se asocian sus problemáticas a su condición (Matus et al., 2019). En consecuencia, a pesar de los avances hacia enfoques más inclusivos, la legislación todavía tiende a retratar a los y las estudiantes como si tuvieran deficiencias inherentes debido a su condición de "incluidos", en lugar de reconocer que esta etiqueta es el resultado de las influencias de los entornos educativos, sociales y culturales en los que se desenvuelven (Véliz et al., 2020).

El modelo educacional predominante actualmente en Chile es incompatible con la educación inclusiva. Por ende, los intentos que se han realizado desde la legislación por generar espacios inclusivos más que avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad, ha centrado sus esfuerzos en la integración apuntando a la diferencia como algo patológico necesario de sanar. Cuando se postula la Educación Especial como un campo destinado a atender a estudiantes que enfrentan Necesidades Educativas Especiales, especialmente relacionadas con la discapacidad o la neurodiversidad, se plantea la cuestión en términos de un grupo de individuos "diferentes" que se diferencia discursivamente de otro grupo de estudiantes que se perciben como "menos" diferentes y se carga con una responsabilidad excesiva a la rama de la Educación Diferencial lo que resulta en una mayor división en lugar de promover la inclusión. Es así como hoy en día se puede evidenciar una tendencia a la individualización, segregación y des responsabilización de los procesos de aprendizaje y participación de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (López, Maturana, Morales, Rojas y Pérez, 2014). Esta situación plantea desafíos significativos para lograr una verdadera educación inclusiva en Chile.

### Los grandes desafíos de la educación inclusiva

La formación de docentes en Chile por lo general ha mostrado una tendencia a invisibilizar las diferencias y diversidad de estudiantes con los que trabajarán. Aunque este fenómeno no es exclusivo del sistema educativo chileno, se ha vuelto más evidente debido a las políticas persistentes de integración que han intentado abordar esta falta de reconocimiento al incorporar a grupos minoritarios o disidentes en la cultura y los valores predominantes. Por lo mismo, los profesores y las instituciones responsables de la formación de docentes desempeñan un papel crucial en el proceso de consecución de la educación inclusiva. Los docentes, en su papel de agentes del cambio, deben servir como ejemplos de inclusión. Esto significa que deben estar constantemente reflexionando sobre sus prácticas, discursos y actitudes, con el objetivo de identificar y eliminar cualquier sesgo excluyente o discriminatorio que pueda surgir debido a su propia historia personal o formación (Cornejo, 2019).

La enseñanza inclusiva se ha cristalizado como una búsqueda permanente que muestra pocos atisbos de logro efectivo. Sin embargo, esta búsqueda solo puede ser efectiva si se arraiga en la mentalidad de los docentes una aceptación genuina de la diversidad (Véliz et al., 2020). Para que la inclusión sea más que una aspiración teórica, es esencial que los educadores reconozcan la riqueza que aporta la diversidad y la vean como un activo enriquecedor para el proceso educativo. Esto implica no solo comprender la variedad de necesidades y características

de los estudiantes, sino también aplicar estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente inclusivo donde todos los alumnos se sientan valorados y respaldados en su aprendizaje. La enseñanza inclusiva, en última instancia, se traduce en una mentalidad y práctica docente que celebra la diversidad y trabaja activamente para eliminar las barreras que puedan existir en el camino hacia una educación verdaderamente equitativa y justa.

Cuando hablamos de inclusión educativa, no solo debemos considerar las desviaciones presentes en las normativas con afán de integración, que, a pesar de sus buenas intenciones, a menudo enfatizan la asimilación, la homogeneización o la normalización de la diversidad en relación con un presunto estándar de normalidad. También es primordial examinar los fundamentos ideológicos arraigados en nuestros sistemas políticos, sociales, económicos y culturales, que legitiman la sujeción, la jerarquización o la marginación social como modos aceptables de relación entre individuos y colectivos (Cornejo, 2019). Modificar la institución escolar implica un cambio en las mentalidades de todas las personas que formamos parte de ella. Este proceso es, sin lugar a dudas, una tarea compleja y de largo alcance. No solo nos lleva a plantearnos cuestiones profundas relacionadas con las dinámicas de poder, a replantear lo que entendemos por la creación de entornos escolares seguros y a reflexionar sobre los límites de lo que consideramos justicia social, sino que también nos obliga a abordar y transformar los problemas sociales y culturales subyacentes que influyen en las políticas relacionadas con la diversidad en la educación (Matus et al., 2019). Los profesionales de la educación formamos parte de la cultura escolar ya establecida y, por lo mismo, somos partícipes de la cultura hegemónica y del oprimido. En este sentido, es muy importante el reconocimiento de la posición en la que estamos y desde ahí poder accionar y generar cambios para favorecer y facilitar los procesos de aprendizajes de todos los y las estudiantes. Por lo mismo, es primordial realizar contantemente ejercicios reflexivos y críticos con la labor que uno hace.

## Conclusiones

Como se ha podido apreciar a lo largo de este ensayo, hoy en día estamos muy lejos de poder hablar de educación inclusiva en el contexto escolar chileno. Si bien se han realizado esfuerzos legislativos por cambiar este escenario, dichos esfuerzos se han traducido en procesos de integración, por el derecho a una educación inclusiva y de calidad aún está pendiente y se configura como un desafío crucial al ser la educación un derecho humano fundamental y un motor del desarrollo, su impacto va más allá de las aulas, contribuyendo a una sociedad equitativa, justa y sostenible.

El modelo educativo predominante en Chile, influenciado por reformas introducidas durante la dictadura, se basa en la competencia y la diferenciación entre instituciones educativas, lo que resulta en disparidades en la calidad educativa. Esto se traduce en un enfoque en la diferencia como un déficit que debe ser corregido en lugar de valorar la diversidad como un activo enriquecedor. Es así como cualquier intento que se quiera realizar para trazar el camino hacia una educación genuinamente inclusiva en Chile debe tener como foco un cambio a nivel macro con respecto al modelo educacional que se encuentra instaurado hoy en día. Para lograrlo, es esencial promover un cambio profundo en la cultura educativa, las políticas gubernamentales y la mentalidad de la sociedad en su conjunto. Esto implica repensar la educación como un proceso que celebra la diversidad y reconoce que cada estudiante es único. Además, se requiere un enfoque que no solo enfatice la igualdad de oportunidades, sino que también se comprometa a eliminar las barreras que impiden la plena participación de todos los y las estudiantes. Este cambio

no solo beneficiaría a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también crearía un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y equitativo para todos y todas. Requiere un esfuerzo conjunto de docentes, legisladores, y la sociedad en general para transformar la educación en Chile en un espacio verdaderamente inclusivo donde cada individuo se sienta valorado y respaldado en su desarrollo académico y personal.

El cambio de paradigma del sistema educativo chileno es una exigencia ética para poder asegurar el acceso a una educación inclusiva y de calidad. Mientras que este cambio no se plasme en la realidad, no podrá instaurarse la inclusión de manera universal en los espacios educativos del país. Sin embargo, esto no implica que no se puedan hacer cambios que apunten a una educación más inclusiva y la necesidad de realizar estos cambios nos interpela de manera directa a todos los y las profesionales que trabajamos en educación. Tenemos el deber de formarnos continuamente para comprender y abordar la diversidad, repensar nuestra mentalidad y revisar las prácticas docentes de manera que podamos reconocer los fundamentos ideológicos que perpetúan la exclusión y la marginación.

Para lograr una educación inclusiva efectiva, es fundamental que los y las profesionales de la educación celebremos la diversidad y trabajemos activamente para eliminar las barreras que puedan existir. Además, es necesario un cambio profundo en la cultura, las políticas y las acciones en todos los contextos educativos, con el propósito de adecuarse a las diversas necesidades y características de cada estudiante. Solo así se podrá alcanzar una educación inclusiva que contribuya a una sociedad más equitativa, justa y sostenible.

## REFERENCIAS

- Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación de la UNESCO [PCR]. (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Recuperado de: [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4\\_0.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf)
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2(1), 7-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074001>
- Caiceo, J. (2021). La Educación en Chile: un análisis fenomenológico y hermenéutico de los fundamentos filosóficos de las políticas educativas (1920- 2020). *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(15), 95-127. Recuperado de: <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/150>
- Cornejo, J. (2019). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos. *Páginas de Educación*, 12(1), 28-48. DOI: 10.22235/pe.v12i1.1766
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD]. (2016). *Observación general núm. 4. Sobre el derecho a la educación inclusiva*. Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/263/03/PDF/G1626303.pdf?OpenElement>
- López, V., Maturana, C., Morales, M., Rojas C., y Pérez M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180



Matus, C., Rojas, C., Guerrero, P., Herraz, P. y Sanyal, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 23-38.

DOI: 10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe

Salum, J. (2020). Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 44-62.

DOI: 10.34117/bjdv6n6-461

Véliz, P., Martínez, M., Parra, H. y Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2).

DOI: 10.15517/aie.v20i2.41709