

# Complejidades del proceso de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad en los centros educativos de Chile

## Complexities in the process of educative inclusion for disabled students in the educative centers of Chile

*Xeny Godoy Montecinos*

Mg. Educación-Mención Psicopedagogía

Universidad de Concepción

xgodoy@udec.cl

### RESUMEN

La complejidad de los procesos y cambios que se viven en la sociedad del siglo XXI, directa o indirectamente repercute en la escuela como institución clave e histórica. Esta situación exige que ésta última, se plantee de forma reflexiva cuál es la mejor manera de llevarlos a cabo.

En Chile, entre estos procesos se encuentra la inclusión educativa de colectivos que históricamente han sido excluidos del sistema educativo o de la escuela regular. En este artículo, se reflexiona sobre la complejidad del proceso de inclusión de un grupo en particular; los estudiantes con discapacidad. Se analizan los esfuerzos del Estado de Chile por llevar a cabo este proceso, con la promulgación de leyes y normativas, la influencia de convenciones y declaraciones internacionales, los progresos respectivos, los paradigmas que subyacen, la formación y rol de los profesores especiales diferenciales y algunas implicancias.

Sin querer ser prescriptivos, con este documento se busca reflexionar en voz alta y abrir un debate constructivo que tenga como resultado lograr un real proceso de inclusión para todas y todos.

**Palabras clave:** educación especial, educación diferencial, inclusión educativa, discapacidad, normativa, chile, necesidades educativas especiales

### ABSTRACT

The complexity of the processes and changes that are experienced in our society directly or indirectly affects the school as a key and historical institution. This situation requires the school thinks reflectively and decides what is the best way to accomplish them.

In Chile, one of this processes is the educational inclusion of groups that have historically been excluded from education or regular school. In this article, we do a reflect on the complexity of the process of inclusion of a particular group: students with disabilities. We analyzed the efforts, difficulties and implications of Chile for carrying out this process, through of laws and regulations, the influence of international conventions and declarations on this laws, its respective progress, the paradigms underlying this laws and role and initial education of special education teachers.

We don't want to be prescriptive, we aim with this document think aloud and open up a constructive debate that results in achieving a real process of inclusion for everyone.

**Keywords:** special education, special education, inclusive education, disability, legislation, chile, special educational needs

**Recibido / Received:** 10/08/2015

| **Aceptado / Accepted:** 25/09/2015

Una escuela<sup>97</sup> es la representación acotada de un mundo, por tanto, ostenta de manifiesto muchas de las circunstancias, beneficios, contradicciones, interacciones, complejidades e incertidumbres que un mundo versátil despliega en forma permanente. Un mundo con desigualdades, en donde coexisten grupos vulnerables y expuestos: personas con discapacidad, migrantes, ciudadanos que sobreviven con escasos recursos, minorías étnicas, sexuales, etc. Los desafíos presentes de cambio requieren:

Que la escuela se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable a la misma en la doble dirección de permeabilidad hacia fuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia dentro (entorno hacia la escuela), puesto que es en la sociedad donde el hombre vive y en donde se generan sus necesidades socio-educativas (Merino, 2009: 34).

En la actualidad, la escuela tradicional se encuentra en una condición de tensión, por variadas causas: requiere atender las demandas de los distintos grupos sociales que deben ser parte de ella, asumir la complejidad e incertidumbre de los tiempos, más las propias demandas vitales de las familias, muchas de ellas sobrepasadas, las cuales se vuelcan hacia los centros educativos emplazándoles a estas peticiones de apoyo en tareas que tradicionalmente se alojaban en su propia dinámica de funcionamiento y resolución.

Las familias y las escuelas son por definición y por concepción dentro del imaginario social, aquellos espacios de convivencia donde las personas se estiman, interactúan, discuten, se vinculan, se comprenden, apoyan y proyectan en función de causas personales y mancomunadas; en consecuencia, cada uno de los integrantes que la conforman o participan debieran ser beneficiados con esta relación. Si bien esta pareciera ser una definición de simpleza asociativa, ciertamente esta concepción requiere una escuela que sea o transmute a la inclusión, como sugiere Skliar, (2005) una escuela que se sustente en la pedagogía del diálogo, donde se reflexione sobre la diversidad cultural que se manifiesta siempre en las interacciones entre las personas, las cuales al relacionarse construyen, transmiten, modifican y comparten significados. En otras palabras, dan o damos sentido a lo que sucede o nos sucede (Aguado, 2011: 4). Donde esta relación entre las personas no se construya entre aquellos “catalogados clínicamente” como distintos a la norma, donde exista acceso a la participación y decisión sin que primen las características socio culturales de las personas. Es así como se puede definir educación inclusiva como el proceso constante de innovación y mejora dirigido reconocer las barreras y facilitadores de distinto tipo que condicionan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares, con especial atención a aquellos estudiantes más vulnerables (Ainscow, 2006; Ainscow y Miles, 2009; Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2006).

La educación inclusiva está relacionado con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013: 25).

La escuela en esta concepción de acuerdo a Valcarce (2011), se concibe como:

---

<sup>97</sup> Con el fin de facilitar la lectura, se utilizan los términos “estudiante”, “alumno”, “niño” y “profesor” como genéricos, en tanto hacen referencia a las mujeres y a los hombres incluidos en cada colectivo.

Un espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado, y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades (...) para hacer efectivo un aprendizaje (...) para una posterior sociedad más equitativa. (:122)

Esta escuela de todos, donde estamos obligados a asistir, debe pues ofrecer experiencias escolares para todos sus estudiantes. De esta forma, la escuela se transforma en un lugar donde se educa para la comprensión y respeto de la diversidad, es decir, en tolerancia, paz y ciudadanía, y atendiendo la calidad de la formación a través de los principios de justicia, igualdad y equidad.

En la trayectoria inacabada hacia esta inclusión, el sistema educativo chileno ha reaccionado inicialmente debido a las demandas de la sociedad a través de la promulgación de leyes y normativas, desde el contexto internacional. Es así como nuestro país ha ratificado su adhesión a la promulgación de los Derechos Humanos y del Niño aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), en los años 1948 y 1989 respectivamente, así como también a los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2008:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Art. 24, inciso 1:28)

De modo similar han ejercido influencia en el desarrollo de las políticas públicas asociadas a la integración de estudiantes con discapacidad algunas conferencias y declaraciones internacionales, entre ellas: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), Cumbre de Dákar (2000) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas (Salamanca, 1994); todas ellas haciendo énfasis en el acceso y el fomento de la equidad de las personas, la igualdad de oportunidades y los desafíos planteados. Al mismo tiempo, impugnan a las escuelas regulares a integrar a las personas con necesidades educativas como forma de eliminar las actitudes de segregación.

En este contexto, en la década de los 90, en Chile se visibilizan y profundizan los procesos integradores de los estudiantes con discapacidad en escuelas regulares. Referente normativo de este período es el Decreto 490, promulgado en el año 1990, el cual establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes y propone una subvención específica para estos efectos, de acuerdo a lo señalado:

Por los alumnos discapacitados que se encuentren en un proyecto de integración educativa, y que hubieren sido seleccionadas en el proceso de postulación para optar a la subvención adicional de educación especial o diferencial, se podrá percibir la subvención correspondiente. (Art. 10)

Esta década en Chile es además, un período fecundo en declaraciones de derechos y disposiciones para las personas con discapacidad. Se complementan a las disposiciones antes señaladas, la ley 19284 del año 1994, que promulga las “Bases Legales para la Integración de Personas con Discapacidad”, junto a su decreto 1 del año 1998, que

reglamenta esta integración. Esta ley es sustituida el año 2010, por la Ley 20422 que establece las “Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”. Actualmente y en específico, cada uno de los estudiantes con discapacidad integrados a las escuelas regulares cuentan con un decreto ley (DL) definido de funcionamiento, tal como se señala en la tabla 1.

*Tabla 1*  
*Decretos que establecen planes y programas*

<i>DECRETO LEY (DL)</i>	<i>AÑO DE PROMULGACIÓN</i>	<i>TIPO DE DISCAPACIDAD QUE NORMA</i>
86	1990	Discapacidad auditiva
87	1990	Discapacidad intelectual
89	1990	Discapacidad visual
577	1990	Discapacidad motora
815	1990	Graves alteraciones en la comunicación y relaciones

*Fuente:* Elaboración propia

Un segundo aire en este proceso dilemático de integración-inclusión en el país, provino de la Ley 20201, del año 2007 y de su decreto ejecutor, el Decreto 170 que “fija las normas para establecer los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial” (MINEDUC, 2009: 2).

A través de este nuevo decreto, llamado también “Decreto de Integración”, no sólo se norma quién es sujeto de subvención de parte del Estado, sino que también en su declaración de principios se avanza hacia el paradigma de la inclusión, pues concibe a la evaluación diagnóstica como un proceso integral, contextualizado e interdisciplinario que deberá dar cuenta de las fortalezas y necesidades de sus usuarios, para que a través del trabajo mancomunado entre los profesionales participantes, sujeto y familia, se otorguen las ayudas ajustadas. Esta declaración se sitúa dentro de una concepción multisistémica de un proceso investigativo, lo cual es un avance desde el modelo clínico, a uno integrador-inclusivo. Sin embargo y a pesar de ello, se otorga financiamiento preferencial a partir del diagnóstico clínico, situación que en ocasiones se transforma en la “etiqueta” excluyente de la normalidad e incluyente en la diferencia.

Dentro de la cultura escolar y en virtud de los proyectos de integración escolar, PIE<sup>98</sup>, desarrollados gracias a la normativa antes descrita, estas prácticas han permitido mantener

<sup>98</sup> PIE o Proyecto de Integración Escolar, es una estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento, favoreciendo la presencia, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de “todos y cada uno de las y los estudiantes”, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio (MINEDUC, 2015).

en orden este desajuste de integrantes de la escuela ajenos a lo “normal” y que involucran a otros “diferentes” y problematizarían las prácticas regulares en los establecimientos.

De acuerdo al “Informe de la Mesa Técnica de Educación Diferencial”(2014), convocada por la presidencia de la república, los procesos de integración efectivamente han permitido la incorporación de estudiantes antes no considerados, por lo tanto, desde el punto de vista del acceso, ha cumplido con sus objetivos. Al mismo tiempo y, sin embargo, se constata que en muchos casos no ha significado una mayor participación en igualdad de condiciones de estos estudiantes, pues los establecimientos no han cambiado el estilo de sus prácticas educativas. De tal modo, los estudiantes integrados son los que han tenido que adaptarse a la oferta educativa disponible, independiente de sus características personales:

Las acciones se centran más en la atención individualizada de las necesidades de los estudiantes que no tienen cabida en la oferta disponible (adaptaciones curriculares, apoyos especializados, etc.) que en modificar aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y participación de todos. (2014: 6)

Esta atención individualizada, es la labor preferente y más conocida con la cual se asocia a los profesores de educación especial/diferencial ya sea en escuelas especiales, como regulares con decreto de integración (Godoy, Otondo, y Rey, en prensa).

También se suman a este trabajo las demandas administrativas requeridas para la implementación del Decreto 170, que provee subvenciones para los estudiantes con necesidades educativas especiales, las cuales redundan en la completación o llenado de un gran número de formularios por alumno para el registro de la información y resultados del proceso de evaluación. La adopción de estas funciones casi exclusivas, admiten una mirada reduccionista del trabajo del profesor de educación diferencial - especial<sup>99</sup>, respecto a sus labores en la trabajo inclusivo con el resto de la comunidad escolar, tal como lo advierten los profesores especiales- diferenciales, egresados de las universidades del Consejo de Rectores de las Universidad Chilenas (CRUCH) quienes participaron en el estudio: “Políticas públicas y procesos formativos: Impactos en el rol profesional del profesor(a) de educación especial/diferencial en Chile”, recientemente concluido.

En la dimensión Desempeño Profesional, la más alta reprobación la obtuvieron los tiempos asignados para realizar la evaluación diagnóstica 8,7%, la coordinación con otros docentes para la generación de prácticas inclusivas 8,3%, las orientaciones para realizar proyectos de integración del Ministerio de Educación con un 8,7% (Godoy, Otondo y Rey, en prensa).

Las leyes y normativas asociadas a la integración escolar de personas con necesidades educativas impactan tanto en la formación profesional de los futuros profesores como en su desempeño. De acuerdo a Manghi, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz (2012), la formación de profesores de Educación Diferencial/Especial, avanza en el tiempo conforme se van produciendo cambios y modificaciones de la sociedad que luego llegan a las carreras de educación diferencial, tales transformaciones dinámicas se construyen a partir de las Políticas Públicas de educación que se ha ido configurando en un marco regulador donde,

---

<sup>99</sup> Profesor especial-diferencial: ambas acepciones son las que concentran la mayor concentración de titulaciones en Chile (CRUCH,2015)

hasta hoy, coexisten distintos paradigmas. Esta transformación da cuenta del tránsito desde un modelo clínico a un modelo integracionista y actualmente fundamentado en el modelo de la inclusión.

El dinamismo de las transformaciones mencionadas, se evidencia de igual modo en el despliegue de normativas y decretos asociados a educación diferencial, y estas a su vez como parte del sistema que es la educación regular. El imbricado escenario de las actuaciones normativas de este profesor también se tiñe de los paradigmas asociados, biomédico, integracionista e inclusivo, todo lo cual induce a una falta de claridad en su rol profesional, en especial dentro de los colegios “regulares” y en otros ámbitos de desempeño que no sean las escuelas especiales. Esta confusión puede deberse a que tradicionalmente su figura, se relaciona con la atención de la discapacidad y a su trabajo en escuelas especiales, preferentemente. Todo lo cual atenta considerablemente al desarrollo de competencias de trabajo inclusivo en los centros regulares de educación, con decreto de integración escolar, donde pueda desempeñarse.

Si retrocedemos en la historia de la formación de profesores especiales diferenciales, podremos tener más elementos para comprender la lógica de la percepción comunitaria respecto a su función. La formación y definición de las funciones de este primer profesor asociado a discapacidad estuvieron influidas por el “Principio de Normalización” del danés Bank Nikkelsen, a finales de los 50, definido como “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Rubio, 2009: 1) más tarde gracias a los aportes de Nirje y Wolfensberger, en 1969, se incorpora a este principio la dimensión de la normalización de las condiciones de vida del deficiente. Esta concepción resulta ser un valioso acercamiento a la ecología del ser humano, no obstante que sólo se remite a este colectivo de personas. Este movimiento normalizador influye en la formación de especializaciones profesionales delimitadas y en concordancia a la excepcionalidad de los sujetos que serán atendidos (deficiencia sensorial, físico, mental entre otros, como así también la suma de estos). Inicialmente el trabajo de estos profesores se llevaba a cabo preferentemente en escuelas segregadas y/o asociadas por “discapacidad”. Sin embargo, este principio también es un componente fundamental que da inicio al trabajo en los centros educativos con decreto de integración, “es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo (...) reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población” (Blanco, 99: 5).

A partir de entonces y hasta ahora los profesores de educación diferencial son requeridos por las escuelas regulares, no sólo por la atención propuesta y en derecho de los estudiantes con déficit y/o limitaciones, sino también y de acuerdo a Merino (2008) cuando estos estudiantes, desafían a la escuela tradicional a replantearse no desde su epistemología natural que es educar, sino más bien exigen a esta escuela actual iniciar sus procesos de cambios y abrirse a las necesidades sociales.

En este primer paso a la apertura de grupos excluidos y gracias a la influencia del Informe Warnock (1978), surge el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) término que de acuerdo a Marchesi (1990) , “había empezado a utilizarse a fines de los años sesenta, pero no fue capaz de inicialmente de modificar los esquemas vigentes en la educación especial” (:27).

Gracias a este informe, la denominación de necesidades educativas especiales fue recogida por la mayoría de las escuelas y centros educativos de dependencia municipal y particular subvencionada del estado de Chile, por tanto removió los planteamientos existentes para darle paso a una concepción inclusiva de educación instalando la idea de que los estudiantes con discapacidad o dificultades significativas de acceso al aprendizaje pueden presentar en distintos momentos e intensidad de su vida escolar estas necesidades.

Resulta muy significativo para las actuales demandas de la escuela, que la concepción del término necesidades educativas (NEE) propuesto en el Decreto 170 contenga componentes contextuales y relativos, es decir, la etiología de las dificultades del estudiante en esta condición, requieren del análisis de las inter-dependencias entre los escenarios relacionales del sujeto; conformación del hogar, condición económica, enfermedades asociadas, etc. Tal como lo señala la disposición: “La evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral e interdisciplinario. Deberá considerar, en el ámbito educativo, la información y los antecedentes entregados por los profesores, familia, (...) o el propio alumno según corresponda” (:3). Tal como se describe, el proceso de evaluación diagnóstica se lleva a cabo en compañía de otros informantes que pueden dar cuenta de situaciones o circunstancias asociadas al desarrollo vital del estudiante investigado, así como también en cooperación de otros profesionales que forman parte de la comunidad escolar.

Este trabajo colaborativo, bien podría ser el inicio de prácticas inclusivas donde el profesor diferencial tuviera una participación relevante dentro de su comunidad educativa, sin embargo y a pesar de las posibilidades implícitas de estas prácticas profesionales fusionadas, el desempeño de los profesores diferenciales en este proceso diagnóstico viene a privilegiar más bien las posibilidades de acceso a la escolarización de estos estudiantes y no a mediar - articular la capitalización de la información obtenida, como aporte a la cultura inclusiva del establecimiento.

Los Estándares de especialidad de la formación Inicial de los profesores de educación especial.

Sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras, incluyendo, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. (Mineduc, 2013: 11)

Estos estándares de especialidad son los indicadores que con mayor precisión pueden indicar la labor preferente de este profesor en los decretos de integración, si bien el planteamiento se expresa en plural respecto a “Como aprenden los estudiantes” el trabajo de los profesores diferenciales que participan en los decretos de integración se realiza más bien desde el principio de individualización. Al proveer todas las ayudas ajustadas a estos estudiantes, de acuerdo a Díaz-Alcaraz, (2002) “ese principio da cuenta de dos dimensiones, el estudio de las diferencias individuales y la adaptación de esta individualidad” (:187). Aparentemente dos de las funciones más relevadas del desempeño profesional.

La instalación del Proyecto de Integración en los establecimientos educativos no basta para garantizar la participación colaborativa de los miembros de la comunidad en la formación de estudiantes con discapacidad, sino más bien instala la percepción de que la responsabilidad de integrar le compete preferentemente a este docente especial / diferencial, sin embargo, se puede señalar que el 56.6% de los profesores especiales – diferenciales egresados del CRUCH, estiman que la labor inclusiva se lleva a cabo adecuadamente con los directivos del establecimiento. Mientras que el 45.8% declara que los apoyos ofrecidos en su establecimiento para los estudiantes con NEE se realizan en coordinación con otros profesores (Godoy, Otondo y Rey, en prensa).

En suma, el proceso de integración no se corresponde con las declaraciones y normativa que lo impulsa, aún se encuentra instalada la concepción aislada de que la integración escolar se resguarda con el trabajo profesional del profesor de educación especial - diferencial, coordinado con las autoridades del establecimiento y el apoyo si fuere necesario de los profesores del curso donde está integrado el alumno. Aparentemente el rol profesional de este profesor especial-diferencial, asociado al proceso de inclusión, aún no se vislumbra.

Si bien de acuerdo a la trayectoria resumida existe un avance en la apertura de la escuela hacia los estudiantes en condición de discapacidad; la escuela sigue constituyéndose en un lugar donde los procesos de integración están a la base de los profesionales asociados a estos fines. Debemos por tanto en palabras de Skliar (2005) cautelar que la imagen de integración/inclusión no se resuma en dejar la escuela tal como es solo agregándole “algunas pinceladas de deficiencia, algunos condimentos de alteridad “anormal”. Sólo eso nada más que eso (:18).

Otra arista compleja para el advenimiento de la inclusión escolar, es la percepción difusa de la disciplina de la educación diferencial así como la propia autorreferencia desplegada en el desempeño profesional de los profesores de educación especial-diferencial. De acuerdo a la Ley General de Educación (LGE) no se la define como un nivel o ciclo, sino más bien como una “modalidad” que es parte del sistema educativo , donde comparte espacio con los otros niveles pero a la vez de manera “transversal”.

Los profesionales egresados de ella pueden llegar a constituir nichos profesionales excluyentes toda vez que utilizan en sus prácticas dialógicas cotidianas, términos propios de un lenguaje técnico profesional que se asocia a dimensiones clínicas- terapéuticas así como también a integradoras- inclusivas, las cuales dependerán del nivel de actualización en su formación de pre grado. Complementa esto, el sinfín de términos temporales y actuales para referirse a condiciones aparentemente similares para gran parte de la población; retardo, deficiencia, discapacidad. De igual modo y tal como los señala (Skliar, 2005: 24) los cambios de nombre no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro.

Estos riesgosos nichos de inclusión/exclusión profesional, a la vez pueden constituirse en barreras, para la participación en igualdad de condiciones dentro de lo que debieran ser prácticas críticas reflexivas, que lleven a los establecimientos educativos a constituirse en comunidades dialógicas donde se estimule a sus integrantes a sustentar sus intervenciones

sobre la base de los principios que la sustentan: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la solidaridad, y la igualdad de diferencias (Flecha, 1997). Para que se pueda hacer efectivo, la formación de profesores en general debe articularse y fomentar o seguir haciéndolo en algunos casos; el desarrollo de la comprensión y valoración de la diversidad como un imperativo ético, el trabajo y gestión colaborativa, y el desarrollo del pensamiento reflexivo. Es decir, competencias para la inclusión.

## **Bibliografía**

**Aguado, T.** (2011). “El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2).

**Ainscow, M.** (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

**Ainscow, M. y Miles, S.** (2009). “Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas?”. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

**Blanco, R.** (2006). “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).

**Booth, T. y Ainscow, M.** (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

**Díaz-Alcaraz, F.** (2002). *Didáctica y currículo. Un Enfoque Constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

**Echeita, G.** (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

**Godoy, X.; Otondo, M. y Rey, V.** (en prensa). *Políticas públicas y procesos formativos: Impactos en el rol profesional del profesor(a) de educación especial/diferencial en Chile*.

**Manghi, D.; Julio, C.; Conejeros, M.L.; Donoso, E.; Murillo, M.L. y Díaz, C.** (2012). “El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional”. *Revista Perspectiva Educativa*, (51)2.

**Marchesi, A.** (1990). “Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas”. En C, Coll, A. Marchesi, y J. Palacios (Comp). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

**Merino, F.** (2009). “Las escuelas centradas en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI”. *Revista Complutense de la Educación*, 20(1).

**Ministerio de Educación de Chile** (MINEDUC) (2007). *Ley 20201: Educación sobre Subvenciones de Establecimientos y otros cuerpos legales*. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231459080.Ley20201.pdf>

**Ministerio de Educación de Chile** (MINEDUC) (2009). *Decreto 170: Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial*. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>

**Ministerio de Educación de Chile** (MINEDUC) (2010). *Ley 20370: Ley General de Educación*. Disponible en: [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231523270.Ley\\_General\\_Educacion.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231523270.Ley_General_Educacion.pdf)

**Ministerio de Educación de Chile** (MINEDUC) (2010). *Ley 20422: Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Disponible en: [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231526530.LEY\\_DISCAPACIDAD\\_20\\_422.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231526530.LEY_DISCAPACIDAD_20_422.pdf)

**Ministerio de Educación de Chile** (MINEDUC) (2013). *Estándares Orientadores para la carrera de Educación Especial*. Recuperado de: [http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311535420.Educacion\\_especial.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311535420.Educacion_especial.pdf)

**Ministerio de Educación de Chile** (MINEDUC) (2014). *Informe final de Mesa Técnica de Educación Especial*. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

**Ministerio de Educación de Chile** (MINEDUC) (2015). *Normativa de Educación Especial: Decretos Vigentes*. Disponible en: [http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=20&id\\_seccion=2490&id\\_contenido=11793](http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793)

**Organización Naciones Unidas** (ONU) (1989). *Convención de los derechos del niño*. Disponible en: <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

**Organización Naciones Unidas** (ONU) (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en: <http://www.onu.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

**Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M.** (2013). "Inclusión como clave de una educación para todos". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (24)2.

**Skliar, C.** (2005). “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 4(3).

**UNESCO** (1990). *Declaración de Jomtiem: Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Disponible en: [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304051207260.Declaracion\\_Jomtien.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304051207260.Declaracion_Jomtien.pdf)

**UNESCO** (2000). Declaración de Dakar: *Educación para Todos, cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre Educación. Disponible en: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/EducaciontodosDakar.pdf>

**UNESCO** (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Disponible en: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/DeclaraciOndeSalamanca.pdf>

**Valcárcel, M.** (2011). “De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva”. *Revista de Innovación Educativa*. (21).