

La hibridez del modelo de evaluación psicopedagógica en las políticas de Educación Especial en Chile

The hybridity of the psychopedagogical evaluation model in Special Education policies in Chile

Cristián José Soto Gallardo 

Universidad San Sebastián, Sede de la Patagonia, Puerto Montt, Chile
Universidad de Granada, Granada, España (cristiansotoga@correo.ugr.es)

Recibido: 02-mayo-2023

Aceptado: 29-enero-2024

Publicado: 15-marzo-2024

Citación recomendada: Soto Gallardo, C. J. (2024). La hibridez del modelo de evaluación psicopedagógica en las políticas de Educación Especial en Chile. *Psicoperspectivas*, 23(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-2977>

RESUMEN

En las últimas décadas, Chile ha transitado hacia la búsqueda de mayor inclusión en el sistema educativo. Este estudio se analiza la implementación del modelo de evaluación psicopedagógica en las políticas de Educación Especial en Chile a partir de la promulgación del Decreto 170 del Ministerio de Educación, para identificar las tensiones entre la política educativa y los fenómenos de inclusión-exclusión escolar que afectan a la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Discapacidad y desentrañar sus mecanismos. La metodología, de enfoque cualitativo, alcance descriptivo y estudio de caso, aplica técnicas de grupos focales y entrevistas en profundidad a profesionales de centros escolares con programas de integración escolar (PIE) pertenecientes a la administración de educación municipal de Puerto Montt (Chile). Los principales resultados dan cuenta de la hibridez entre el paradigma inclusivo y los mecanismos de acceso propuestos en ese decreto, dando cuenta de una brecha entre lo que define la política y las acciones que se llevan a cabo para el cumplimiento de dichos objetivos. Se discute la necesidad de redefinir la política educativa en esta materia, generando una estructura educativa inclusiva que vaya más allá de la existencia de un programa focalizado para una población específica.

Palabras clave: evaluación psicopedagógica, inclusión escolar, integración escolar, modelo médico, política educativa

ABSTRACT

In the last decades, Chile has been searching for greater inclusion in the educational system. This study analyzes the implementation of the psycho-pedagogical evaluation model in Special Education policies in Chile since the enactment of Decree 170 of the Ministry of Education, aiming to identify the tensions between educational policy and the phenomena of school inclusion-exclusion affecting the population with Special Educational Needs (SEN) and Disability to disentangle its mechanisms. The methodology, of qualitative approach, descriptive scope and case study, applies focus group techniques and in-depth interviews to professionals of schools with school integration programs (PIE) belonging to the municipal education administration of Puerto Montt (Chile). The main results show the hybridization between the inclusive paradigm and the access mechanisms proposed in this decree, showing a gap between the policy's definition and the actions carried out for the fulfillment of these objectives. It is discussed the need to redefine the educational policy in this field, creating an inclusive educational structure that goes beyond the existence of a targeted program for a specific population.

Keywords: educational policy, inclusive education, medical model, psychopedagogical assessment, school inclusion

Conflictos de interés: La persona autora declara no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En las últimas décadas, Chile ha transitado hacia la búsqueda de mayor inclusión en el sistema educativo, cuestión que ha sido reafirmada con la promulgación de normativas situando la equidad y calidad como principios fundamentales, tales como la Ley General de Educación (Ley No. 20370, LGE, 2009). A ello se debe agregar la adopción de algunos compromisos regionales y globales como los propuestos por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2019) en las Metas Educativas 2021, una de las cuales es lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación, promoviendo de esta forma la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE).

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2016) impulsa los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030; el Objetivo 4, propone garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, lo cual ha traído consigo una serie de desafíos a nivel internacional, poniendo énfasis en que “se debe hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (Unesco, 2016, p. 7). Otras organizaciones internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y el Banco Mundial (BM) han puesto estas temáticas como parte de la discusión de las políticas públicas en todo el mundo (Slee, 2019).

En este contexto global, el estado chileno ha promovido la inclusión de la población con NEE y Discapacidad a través de los Programas de Integración Escolar (en adelante PIE), para satisfacer una serie de demandas emergentes en el contexto educativo nacional, caracterizado por un aumento exponencial de la cobertura y el acceso a la educación de grupos sociales que antes se veían marginados de estos procesos. Esto último desencadenado fundamentalmente por la promulgación del Decreto 170 del Ministerio de Educación [de Chile] (Mineduc, 2009), que estableció un mecanismo de acceso y subvención para estudiantes con NEE e impulsa una evaluación diagnóstica integral basada en el modelo multidimensional del desarrollo humano de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), cuyo propósito es determinar los apoyos especializados que requerirá el estudiante para participar y progresar en sus aprendizajes. La evaluación considera variables propias del estudiante, sus aprendizajes, fortalezas, dificultades, desarrollo personal y social, y estilos de aprendizaje, entre otras. También considera el contexto educativo y sociofamiliar, el proyecto educativo, los componentes curriculares, las prácticas pedagógicas, el equipamiento, así como las condiciones de vida en el hogar del estudiante. Además, se hace una valoración de salud que permite identificar patologías o déficits que incidan en el aprendizaje escolar y, por último, una evaluación especializada en relación con las necesidades del estudiante, en donde pueden participar psicólogos, fonoaudiólogos, y otros profesionales.

Este conjunto de procedimientos, enfocado en la determinación de apoyos, viabiliza la acreditación de una necesidad educativa especial y, por tanto, acceder a una subvención especial que permite la contratación de recursos profesionales, materiales u otros que se requieran para la respuesta educativa (Mineduc, 2013). La información obtenida es registrada en el Formulario Único de Evaluación (FUDEI) para PIE, cuyo objetivo, de acuerdo al Decreto 170 (2009), es describir los datos del diagnóstico a través de una síntesis de la información, esta incorpora los antecedentes relevantes de la familia y el entorno, los procedimientos y pruebas empleadas, los profesionales, y principalmente, los apoyos y resultados del estudiante. Al mismo tiempo, se debe completar un registro de planificación en donde se evidencian las acciones realizadas en el aula, así como los ajustes en el currículum escolar implementados en cada uno de los estudiantes (Mineduc, 2013). Este procedimiento no ha estado exento de cuestionamientos, tal como señala Peña (2013), al establecer que esta normativa ha sido abordada desde una perspectiva tecnocrática y médica donde, en primer lugar, se ha utilizado el diagnóstico como una estrategia para racionalizar el financiamiento, utilizando este último como una herramienta de gestión y, en segundo lugar, ha primado un modelo biomédico que pone el acento en una mirada individualista que sitúa al estudiante como responsable de sus éxitos y fracasos.

La promulgación de la Ley No. 20845 (2015) que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado, afianza el compromiso con la no discriminación y selección de estudiantes en la escuela regular, acentúa los efectos del Decreto 170 (2009) antes señalados y pone nuevamente en jaque al sistema educativo nacional y fundamentalmente a su profesorado. De acuerdo con Castillo (2021), el profesorado sigue experimentado serias dificultades en cuanto a su formación, tanto inicial como continua, haciendo urgente la necesidad de generar planes que estén a cargo de las universidades, municipalidades y servicios locales de educación (SLEP), para superar las brechas que limitan el alcance de una verdadera escuela inclusiva. En esta línea y a partir de una revisión bibliográfica, Alfaro (2022) establece que una de las principales controversias en este campo tiene que ver con la exacerbación de políticas neoliberales que enfocan la educación inclusiva desde la perspectiva del control, privilegiando de esta manera la competencia y generando por tanto, políticas basadas en el *accountability* educacional instalado en Chile mediante la promulgación de la Ley No. 20248 (Ley SEP, 2008), que establece la Subvención Escolar Preferencial y atiende a una lógica de rendición de cuentas basada en resultados prefijados por el estado (Falabella, 2020), obstaculizando una construcción participativa de los involucrados respecto de lo que se entiende por educación inclusiva y los valores subyacentes.

Desde la perspectiva anterior, se debe considerar que la inclusión es un concepto polisémico que aún resulta difícil de definir (Haug, 2021). Sin embargo, pareciera haber consenso en que la educación inclusiva se basa en un enfoque de derechos que promueve la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, lo que requiere del reconocimiento de sus diferencias y del compromiso de toda la comunidad educativa para evitar la exclusión (Echeita et al., 2020). Asimismo, para Subirats (2004) la exclusión es un fenómeno histórico y de carácter estructural que da cuenta de un sistema económico y social que va reproduciendo las desigualdades en diversos ámbitos, generando desafiación, desconexión y marginación, lo que acrecienta la vulnerabilidad de personas y colectivos. Sin duda, la inclusión y exclusión son procesos que se interrelacionan de modo inversamente proporcional, ya que mientras una propende a aumentar, la otra tiende a disminuir. Según Castel (2004) se distinguen tres diferentes formas de exclusión: la primera hace referencia a una erradicación total; la segunda da cuenta de la conformación de guetos en el seno de la comunidad que segregan a las personas; y la tercera se refiere a dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial, lo cual les permite coexistir con la comunidad, pero en una condición diferente en términos de su participación en el ámbito social.

Dado lo anterior, resulta importante visibilizar las tensiones que han surgido desde las experiencias de los propios actores del sistema, en este caso profesores, educadores diferenciales, asistentes de la educación y representantes de la administración educativa local, para establecer ¿Cómo se ha implementado el modelo de evaluación psicopedagógica en las políticas de Educación Especial en Chile, a partir de la promulgación del Decreto 170 del Mineduc? dado que sin ellos resulta imposible cualquier cambio en el sistema educativo que apunte a la mejora y que incluya de manera adecuada a la población con NEE y Discapacidad.

Método

El enfoque de este estudio es de tipo cualitativo, consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible, y por tanto, requiere del uso de diferentes formas de acercarse a la realidad (Moral, 2016). El estudio se abordó desde la mirada del construccionismo social, que considera que el conocimiento se construye colectivamente y por ello los significados no están presentes de forma exclusiva y aislada en los individuos, sino en la interrelación de estos con otros sujetos de la comunidad (Charmaz, 2011). El alcance es descriptivo y el diseño corresponde a un estudio de caso que analiza en profundidad una o varias unidades de un contexto específico, de forma sistemática y holística (Hernández et al., 2016). El diseño del estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada, España el 12 de julio de 2023 bajo el No. 634/ CEIH/2023.

Participantes

Los participantes fueron seleccionados por conveniencia (Hernández et al., 2016), se incluyó profesionales que desempeñan diversos roles en el contexto del PIE; en total se trata de 31 personas: nueve profesores de Educación Diferencial, trece profesores de Educación Básica de diversas asignaturas, cinco psicólogos y dos fonoaudiólogos, todos dependientes del Departamento de Administración de Educación Municipal y desarrollan actividades profesionales en tres escuelas urbanas de Puerto Montt (Chile), que cuentan con dichos programas de inclusión y tienen la mayor antigüedad en su implementación, así como un alto índice de vulnerabilidad económica (IVE). Adicionalmente se incluyó a dos representantes de los sistemas de administración educativa local, dependientes del Mineduc (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Criterios selección de establecimientos

Centro educativo	Índice de Vulnerabilidad Económica (IVE)	Antigüedad con PIE	Matrícula 2022
1	98	2008 a la actualidad (15 años)	214
2	94	2008 a la actualidad (15 años)	855
3	92	2008 a la actualidad (15 años)	252

Como criterios de inclusión, se consideró a docentes y asistentes de la educación que tuvieran una antigüedad superior a un año con la finalidad de acceder a aquellos que tienen más experiencia en el sistema y podrían entregar datos de mejor calidad y lo más objetivos posible; por la misma razón, se excluyó a personas en cargos directivos, pues deben cumplir metas asociadas a la atención de la población con NEE y Discapacidad y podrían representar un conflicto ético.

Consideraciones éticas

Previo coordinación y autorización para la grabación de las entrevistas y grupos focales, las personas participantes firmaron consentimientos informados y se asumió contratos éticos con las instituciones involucradas.

Procedimiento

Para la recogida de información se realizaron tres grupos focales que reunieron a los profesionales de los centros educativos en tres grupos interdisciplinarios, uno por establecimiento y se realizaron dos entrevistas en profundidad con las autoridades educativas de la comuna durante el segundo semestre del 2022. Estas actividades se llevaron a cabo de manera presencial en los lugares de trabajo de cada participante, previa coordinación y autorización para la grabación de audio. Para estimular el diálogo se creó un guion de interrogantes, validado por cinco expertos con grado de Doctor, realizando controles cruzados para resguardar la idoneidad de este (Tabla 2).

Análisis

El análisis se realizó a través de un proceso de codificación y categorización de los datos obtenidos para reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información, y darles sentido a los datos e interpretarlos en función del problema planteado (Hernández et al., 2016). Esta etapa se apoyó del software N-VIVO para la organización de la información, creación de redes y figuras.

Tabla 2
Guion de interrogantes para entrevista y grupo focal

Dimensiones	Preguntas
Binomio inclusión-exclusión	<p>¿Qué entiende usted y cuanto le motiva trabajar por una educación inclusiva?</p> <p>¿Considera que los lineamientos y regulaciones del MINEDUC permiten avanzar hacia una educación inclusiva?</p> <p>¿Considera que los programas de integración escolar son una estrategia efectiva de apoyo al aprendizaje de los estudiantes y la inclusión escolar?</p>
Evaluación psicopedagógica	<p>¿Cómo se realiza la evaluación del curso, que instrumentos se utilizan y que profesionales participan?</p> <p>¿Cuál es el estándar sobre el que se valora que un estudiante se encuentra desfasado respecto a sus pares?</p> <p>¿Existe un proceso previo a la derivación de un estudiante para evaluación psicopedagógica?</p> <p>¿Qué acciones o procedimientos se realizan con posterioridad al proceso de evaluación inicial?</p> <p>¿Bajo qué criterios se incorpora un estudiante a un programa de integración escolar?</p> <p>¿Qué sucede con aquellos estudiantes que al ser derivados no son diagnosticados con alguna necesidad educativa especial?</p> <p>¿Qué tipo de información reporta el proceso de evaluación y como contribuye a las decisiones de aula?</p> <p>¿Qué actos administrativos conlleva el proceso de evaluación diagnóstica, quienes son los responsables y como contribuye esto a la respuesta educativa?</p> <p>¿Quién y cómo se hace la valoración del estado de salud general del estudiante y como esto contribuye a la calidad de vida de los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son los principales beneficios de la evaluación diagnóstica integral para la inclusión en el aula? Mencione.</p> <p>¿Modificaría algún aspecto del procedimiento de acceso de los estudiantes a esta modalidad de apoyo? ¿Cuáles y cómo?</p> <p>¿Qué aspectos son favorables del proceso de evaluación actual y cuáles son las principales limitaciones que observa en este mecanismo?</p> <p>¿Si usted tuviera un rol que le permitiera hacer modificaciones en el proceso de evaluación diagnóstica, realizaría cambios? ¿Cuáles?</p> <p>¿Cuál es su percepción general del proceso de evaluación diagnóstica y su implementación en el contexto escolar?</p>
Apoyos	<p>¿Cómo participan los diversos contextos en la planificación de los apoyos? (escuela-familia-comunidad)</p> <p>¿Existen diferencias en la implicación y comunicación con las familias del estudiantado que participa en integración escolar respecto al resto del estudiantado?</p> <p>¿Que otro tipo de recursos se movilizan para prestación de apoyos y a quienes beneficia? ¿Cómo valora la eficacia de dichos dispositivos y recursos?</p> <p>¿Qué tipo de apoyos son los entregados en el aula, como consecuencia de la información recopilada en el proceso de diagnóstico?</p>
Equipo de aula	<p>¿Qué profesionales participan en la evaluación diagnóstica y como colaboran en dicho proceso?</p> <p>¿Cómo se hace el seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Qué grado de conocimiento tienen los docentes de aula del diagnóstico de los estudiantes?</p> <p>¿Qué responsabilidad le compete al profesor de aula en el proceso de evaluación diagnóstica integral?</p>
Calidad de vida	<p>¿Cómo se evalúa la calidad de los apoyos entregados y como esto impacta en la redefinición de las estrategias?</p> <p>¿Como estos apoyos impactan en la calidad de vida de los estudiantes?</p>

Resultados

Binomio inclusión-exclusión

En relación al acceso a los establecimientos educativos, los entrevistados señalan que, en la actualidad, no hay mayores barreras para que un estudiante ingrese, esto se ve reflejado en las aulas y se ha normalizado completamente por parte del profesorado. Sin embargo, ello no significa necesariamente que una vez adentro del sistema los estudiantes tendrán las condiciones necesarias para participar y aprender, ya que -en opinión de los profesionales- aún falta infraestructura y recursos educativos para dar una respuesta adecuada a la diversidad de estudiantes:

Ya hemos superado la fase del acceso, por ejemplo, hoy día son muchos menos los problemas que tenemos que los estudiantes no puedan ingresar a la escuela por tener una condición, el estudiante ingresa, el estudiante está. (Representante Mineduc)

Entonces, a partir de nosotros tuvimos que buscar nuestras propias estrategias para que les sirvan a los otros estudiantes, entonces la diversidad o la palabra inclusión no está y no está dentro de como de acá hablaban los colegas, de verlo de diferentes puntos de vista y lo pedagógico, emocional, lo de salud. (Educatora diferencial 3, Centro educativo 2)

En esta línea, uno de los aspectos que mayormente se cuestiona para el logro de una escuela inclusiva se refiere a la normativa, caracterizada por ser integradora en opinión de los representantes de las instituciones de administración educativa local.

Partimos hablando harto de inclusión y eso también te va generando una expectativa, porque inclusión significa una cosa, entonces tú tienes a mucha gente hablando de que las prácticas inclusivas, las políticas inclusivas, resulta que tu estructura está diseñada desde la integración, entonces hemos bajado un poco eso como discurso y lo hemos reemplazado, estamos, hacemos una buena integración y ya no nos vamos a comprometer más con inclusión porque no está la estructura para hacerlo. (Representante DAEM)

Otro aspecto que mencionan los entrevistados es que se asistencializa excesivamente algunas necesidades, incurriendo en gastos onerosos que restan recursos a otras urgencias. En el primer caso, los docentes manifiestan que el proceso de evaluación diagnóstica integral y los gastos asociados a la evaluación médica implican un coste significativo en el presupuesto anual que, finalmente, no termina impactando positivamente en la información que se obtiene de cada estudiante y, en consecuencia, en la toma de decisiones para los apoyos educativos.

Se asistencializa mucho a la escuela y finalmente, para las familias, después pasa a normalizarlo 'es que no, no lo voy a llevar al médico, porque en realidad el PIE lo van a llevar en marzo'. Claro, entonces estamos igual, prestando un asistencialismo que no debiera existir, porque eso es algo parental y se gastan muchos millones. Yo me enteré de que alrededor de \$60.000 cobran por niño y acá por sesiones pasan 80, 100 niños, si uno lo distribuye al día, en un día. (Educatora diferencial 3, Centro educativo 3)

Fíjate que yo encuentro que es bueno que se haga el diagnóstico, pero siempre he cuestionado y siempre lo he dicho, que encuentro que hacer un diagnóstico médico cada dos años es una pérdida de plata, encuentro que los diagnósticos son complementarios, porque no es cierto que nos sirven y nos guían para ver cómo vamos a enfrentar a ese grupo, porque lo principal es la necesidad educativa, es el educador diferencial que da el diagnóstico de la necesidad. (Representante Ministerio de Educación)

Respecto de los elementos vinculados a la normativa, se hace referencia a varias de ellas, entre estas la Ley General de Educación (Ley No. 20370, 2009), la que habría generado, según las autoridades educativas, los cimientos para una escuela inclusiva, pues consagraba los principios de igualdad, equidad y calidad; ello obligaba a los establecimientos educativos a hacerse cargo de las diversas realidades de sus estudiantes y promover aprendizajes de calidad, razón por la cual muchos establecimientos educativos optaron por tener PIE.

La Ley General de Educación, señala, no obliga a tener un programa integración, pero sí obliga que hay

que darle apoyo, entonces los sostenedores hay dos vías, o saco recursos de la subvención general o la [Ley] SEP para contratar profesionales para apoyar a estos niños con necesidad educativa especial o bien tengo este programa integración que me da recursos aparte y con esos recursos puedo contratar a profesionales. (Representante Ministerio de Educación)

A pesar de lo anterior, existe cierto inconformismo en los profesores al dar cuenta del escaso apoyo que reciben de parte de las estructuras administrativas nacionales y especialmente de las locales, para aplicar las nuevas normativas, por lo cual muchas veces se sienten desorientados y poco involucrados en las decisiones.

A veces los profesores son muy cuadrados, muy estructurados y viene un decreto nuevo y no nos enteramos, porque somos las últimas personas en que, de repente, nos capacitan, el ejemplo de la municipalidad del DAEM. Entonces uno tiene que buscar herramientas para auto enseñar o auto aprender o en realidad, entregarles herramientas los demás colegas. (Educatora Diferencial 1, Centro educativo 3)

Lo anterior queda de manifiesto cuando los docentes se refieren a la Ley de Inclusión Escolar (Ley No. 20845, 2015) y dan cuenta del impacto que esto tuvo en las aulas, en cuanto a la diversidad de estudiantes que ingresaron a la escuela municipal, considerando que esto no vino acompañado de una inducción adecuada. Además, agregan que, cuando hay problemas en este ámbito, los profesores terminan siendo juzgados y perjudicados, no habiendo ninguna instancia que los apoye en este sentido.

Yo, sobre la ley de inclusión, yo creo que es magnífica para las comunidades, igual nosotros estamos obligados a recibir a todo tipo de estudiantes, verdad. Pero al momento de que nosotros surjan dificultades y problemas con los estudiantes, con los apoderados, no hay nada que nos proteja a nosotros. Hemos tenido ejemplos acá en que uno puede recurrir, incluso a la superintendencia, y nadie nos ayuda y nos apoya. Nada, ni siquiera la DAEM, que en realidad es muy poco aporte. (Profesor 3, Centro educativo 2)

En cuanto al Decreto 170 (2009), los profesionales tienen una visión mucho más crítica, afirmando que este resulta una barrera que no considera los aspectos pedagógicos relevantes para la prestación de los apoyos a los estudiantes, señalando que este solo regula temas de subvención y que debiera considerar, en este sentido, a más profesionales y más horas de atención respectivamente. Esto se refleja en los siguientes fragmentos:

El Decreto 170 no es un es un Decreto pedagógico, es de subvención que no tiene nada que ver con la parte pedagógica, entonces ahí estamos un poco fallando. (Representante DAEM)

Otra barrera que tenemos también es dentro de los del Decreto 170, claro, los [profesionales] técnico [sic] en educación especial pasaron a ser algo super importante dentro de la escuela. Sin embargo, no están nombradas en el Decreto 170, entonces ahora si lo van a reformular, supongo que van a incluir a estos profesionales igual que el terapeuta ocupacional, porque estamos teniendo a escuelas con diversos profesionales, con otros enfoques también. (Educatora diferencial 3, Centro educativo 1)

Evaluación psicopedagógica

Respecto al diagnóstico, en general, las apreciaciones de los entrevistados le otorgan poco valor al proceso que conlleva, porque su principal fin es obtener una subvención que permita, posteriormente, poner en marcha los sistemas de apoyo que son propios del PIE. En este sentido, se le otorga escasa relevancia al potencial del diagnóstico en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas que deben darse tanto al interior de la escuela, como del aula.

Podríamos hacer una evaluación psicopedagógica tal vez sin llegar al diagnóstico, sin necesidad de que eso sea como el intercambio, como yo te doy el diagnóstico me das la plata, pero si la evaluación psicopedagógica yo creo que no hay que perderla. (Representante DAEM)

De cualquier forma, se observa que el profesor tiene conciencia que el objetivo del diagnóstico debiera ser la determinación de los apoyos, aunque en la práctica, el mecanismo propuesto por el Mineduc no se esté aplicando de esta manera. Lo anterior demuestra una escisión entre la política y la práctica, ambas persiguen objetivos comunes, pero difieren en la forma de llevarlo a cabo. Al hacer un análisis del impacto que esto tiene a nivel de las concepciones de los involucrados, se llega incluso a cuestionar la propia existencia de los PIE.

Con el tema del diagnóstico igual tengo un tema, yo siento que no debería existir un diagnóstico para apoyar, y de hecho, ya la población, al igual la Comunidad, ya se está habituando a eso, ya que al principio igual como que costó, la gente me decía, 'pero si él no es del PIE', porque hay que adecuar. (Educatora diferencial 1, Centro educativo 3)

Quizás el programa integración hace como una separación, o hace como un ..., justamente, a lo mejor lo contrario a lo que se pretende con una escuela inclusiva, porque tendemos a pensar que la inclusión tiene que ver solamente con, a lo mejor, con la discapacidad intelectual. (Asistente de educación, Centro educativo 2)

Es importante recordar que el mecanismo propuesto por el Decreto 170 (2009) establece el uso de ciertas pruebas que cumplen con los criterios de validez para el contexto nacional y han sido normalizadas para el contexto chileno. Es por eso que, cada vez que se evalúa o reevalúa a un estudiante, se sigue este mecanismo, lo que -en función de los datos recogidos- no parece ser positivo para los profesionales que participan de este proceso. Es así como todos ellos manifiestan que es innecesario tensionar el proceso a través del uso de pruebas estandarizadas, ya que esa misma información la pueden obtener por otros medios, muchos de ellos informales como la propia observación, considerando que el docente pasa muchas horas con el estudiante en el aula. Así, esa información se podría obtener en un contexto mucho más natural y auténtico, y ajustarse de mejor manera a características los estudiantes no detectadas por las pruebas estandarizadas.

Uno siempre trata de que le den una utilidad pedagógica, pero eso como para motivar al mundo, porque tampoco podemos hacerles sentir que están haciendo algo que no tiene sentido, pero los colegas no son tontos, ellos se dan cuenta que esta información que ellos toman a través de una prueba, a través de elaborar informes, la recogen de otra forma que es cualitativa también y que es igual de válida. (Representante DAEM)

Como se mencionó previamente, la evaluación diagnóstica implica un extenso proceso de carácter administrativo que redundante en abundante burocracia, entendida esta para fines prácticos, representada en los formularios, registros y evidencias que deben cumplimentar los profesionales involucrados como evidencia del trabajo realizado. Esta situación genera disconformidad con respecto a las directrices impuestas en este sistema, las que se pueden resumir en dos aspectos relevantes, el primero es la excesiva cantidad de documentos que se solicitan, tal como lo plantea una educadora "es que como está, ahora sí es mucho papel pues, muchos documentos, por ejemplo, el famoso FUDEI y el FUR son documentos que se pueden resumir en un solo informe y todo va redundando" (Educatora diferencial 2, Centro educativo 3). El segundo aspecto es el tiempo que esto le resta a cuestiones realmente importantes como son la prestación de los apoyos a los estudiantes y el trabajo colaborativo entre los profesionales "El Decreto 170 que es netamente burocrático, en tema de inclusión, nos quita cuatro meses por lo menos al año, de atención a los alumnos, lo cual se ha reflejado enormemente los resultados" (Educatora diferencial 1, Centro educativo 2).

Discusión y conclusión

Binomio inclusión-exclusión

El binomio inclusión-exclusión hace referencia a dos procesos antagónicos pero relacionados, tal como lo plantean Booth & Ainscow (2015), al afirmar que incluir es una lucha constante contra la exclusión. En este sentido, los participantes concuerdan en que las condiciones de acceso a las escuelas han mejorado,

pero la realidad dentro del aula sigue siendo poco favorecedora de la participación y el aprendizaje para la diversidad de estudiantes. Ello sugiere que siguen estando presentes diferentes formas de exclusión en el sistema, como las que propone Castel (2004) al referirse a prácticas que validan la coexistencia de estos estudiantes con la comunidad educativa, pero en una condición diferente en términos de su participación en el ámbito social. Esto significa que no se ha logrado reconfigurar la cultura escolar de manera que se pueda hablar de una escuela inclusiva ni se ha sentado las bases para una adecuada integración escolar, como señalan los representantes de las administraciones locales de educación en este estudio. En coherencia con Arnaiz (2003), quien afirma que se pone foco en el espacio en donde se aprende, al diagnóstico y por tanto a una vinculación más estrecha con la educación especial.

Para Escudero (2009) y Castel (2004), la existencia de una forma de exclusión pasiva implica que el problema no está en el acceso al establecimiento, sino en encontrarse al margen de experiencias de aprendizaje significativas, tal como expresan las educadoras diferenciales y profesores de aula, al indicar que el principal avance es el acceso, siendo necesario encaminarse hacia un enfoque más interdisciplinario, lo que requiere también más recursos humanos. Lo anterior es coherente con lo planteado por Slee (2019), cuando afirma que vivimos en una era de la exclusión, donde las escuelas en general no han sido capaces de reconfigurarse como espacios inclusivos. García-Barrera (2023) agrega que esta noción se arraiga en los principios neoliberales, que introducen una lógica mercantilista al utilizar principios de selección en base a diversos criterios para el acceso.

La excesiva burocratización del sistema es uno de los aspectos que destacan los entrevistados, puesto que se privilegia los aspectos asociados al financiamiento, restándole tiempo al trabajo pedagógico. Según Jiménez et al. (2019), esto remite a un polimorfismo en la exclusión social, ya que la falta de cohesión y de derechos garantizados para la ciudadanía conlleva en sí misma la conformación de diferentes categorías de personas y grupos. En este sentido, las decisiones que se tomen desde la administración del estado a través de las instituciones y sus prácticas son de vital importancia, ya que habitualmente son reproducidas por la educación, donde pueden generar sistemas de diferenciación que se convierten en objetos de exclusión. Asimismo, da cuenta de una focalización en la rendición de cuentas que opera, de acuerdo con Alfaro (2022), como una estructura basada en el *accountability* educacional.

En relación con el propio PIE, los profesionales entrevistados mencionan que la naturaleza de estos programas podría estar actuando como una barrera al interior de las escuelas, y si bien valoran el aporte realizado a la atención de la diversidad, al mantener una base firmemente asociada a la educación especial -en el momento actual y para los fines perseguidos-, podrían estar atentando contra la meta de alcanzar una escuela inclusiva. Esto coincide con lo señalado por Tezanos (2001), en cuanto a que los programas contruidos para contrarrestar la exclusión tienden a generar un orden escolar que etiqueta y clasifica, resultando vital que exista -como condición previa- una concepción compartida, sostenible en el tiempo y que además involucre a profesionales reflexivos y sensibles a los contextos y cambios sociales; de lo contrario -como plantea García-Barrera (2023)-, se genera un sesgo inclusivo, que solamente etiqueta al alumnado, alienándolo y diferenciándolo del resto.

En cuanto a la normativa existente, los docentes mencionan la falta de inducción y recursos humanos necesarios para implementar estas políticas inclusivas, y son particularmente críticos con el Decreto 170, puesto que consideran que actúa como barrera en la atención a la diversidad. Explican que esta regulación, originada en el área de educación especial, clasifica a los estudiantes por tipo de necesidades y no promueve un paradigma inclusivo. Al respecto, Florian (2013) afirma que los modelos tradicionales basados en las NEE que proporcionan servicios 'diferentes' o 'adicionales' a los proporcionados a otros niños de edad similar, "son injustos porque conllevan a la segregación y perpetúan la discriminación" (p. 28). Asimismo, esta necesidad de formación, como señala Rodríguez (2021), permite inferir esta mirada capacitista que diferencia entre normales y diferentes, asumiendo que se requieren conocimientos expertos para trabajar con esta población, cuando en realidad, de acuerdo a García Barrera (2023),

debiera haber un proceso de normalización que evite establecer distinciones entre los estudiantes, entendiendo que todos requerimos -en alguna medida- de una educación especial, dejando atrás las etiquetas.

Los participantes cuestionan la gestión adecuada de los recursos financieros, especialmente los relacionados a los gastos implícitos en la valoración médica, debido a la falta de una adecuada priorización de los recursos; según Sen (2008), esto implica que no se ha dispuesto el acceso a servicios, recursos y bienes que podrían evitar la exclusión. En particular, se critica el excesivo asistencialismo y la gran cantidad de recursos invertidos en servicios profesionales que no impactan ni en las decisiones ni en la mejora de los procesos de aprendizaje.

Evaluación psicopedagógica

Desde la perspectiva de profesores y educadoras diferenciales, la evaluación psicopedagógica no ha implicado una toma de decisiones interdisciplinaria que permita una disminución o eliminación de barreras, más bien ha operado como un mero procedimiento administrativo, contraproducente con el espíritu de la evaluación psicopedagógica que, según el Decreto 170 (2009) y Mineduc (2013), debiera ser un proceso de recogida de información donde intervienen diversos profesionales con el objetivo de determinar los apoyos que requerirán los estudiantes para su progreso escolar. En esta línea, los participantes concuerdan en que las diversas leyes y decretos promulgados en las últimas décadas han promovido el acceso a la escuela de muchos estudiantes que antes no lo tenían o acudían a sistemas paralelos, implementando procesos de enseñanza inclusivos, acorde a la realidad de las aulas (Arnaiz & De Haro, 2020). Pero al mismo tiempo ha provocado tensiones con la práctica, al priorizar una serie de exigencias de carácter administrativo que redundan en burocracia, entendida esta para fines prácticos, lo que reafirma la idea de Peña (2013), en el sentido que este proceso se ha utilizado como un instrumento de gestión para la obtención de recursos.

Las directrices impuestas por el sistema generan incomodidad y disconformidad entre los participantes de este estudio, estas se pueden resumir en dos aspectos relevantes: el primero de ellos es la excesiva cantidad de documentos solicitados; el segundo, consecuencia del primero, es el tiempo que esto le resta a cuestiones realmente importantes, tales como la prestación de los apoyos a los estudiantes y el trabajo colaborativo entre las y los profesionales. Esta realidad no es novedosa, ya en 2013 la Fundación Chile señaló que los criterios diagnósticos utilizados y los requerimientos asociados a la obtención de recursos exigen una serie de pasos y documentación centrada en caracterizar a las y los estudiantes, lo que generaban mucha tensión en los sistemas escolares y el profesorado. Los profesionales participantes agregan que lo consideran un mecanismo innecesario, pues los docentes toman decisiones en función de lo que observan cotidianamente en el aula, no utilizando la documentación generada como referente, excepto para fines de evidencia y control; así, la percepción docente es que la finalidad del proceso es obtener una subvención por estudiante, lo que, en palabras de Marchesi & Hernández (2019), condiciona las actitudes respecto de la diversidad.

Tanto las y los docentes como las autoridades educativas están de acuerdo en que el diagnóstico no es primordial para efectos de la entrega de los apoyos, consideran poco relevante la acreditación de una NEE a través de un equipo multidisciplinario, estiman que solo se debe hacer hincapié en ello cuando hay presencia o sospecha de una NEE de tipo permanente, siendo suficiente para los otros casos, la evaluación que hace el profesional docente desde una mirada más curricular. Esto da cuenta que la importancia otorgada a la evaluación diagnóstica integral para la determinación de apoyos en el Decreto 170 (2009), no es valorada igualmente por los profesionales que deben aplicar estos procedimientos en el contexto escolar. Así entonces, pareciera haber acuerdo en que la evaluación diagnóstica integral es un proceso extenso y en algunos casos innecesario, como es el caso de la valoración médica, ya que -en palabras de los entrevistados-, esta no aporta información relevante para la toma de decisiones, demanda excesivos recursos financieros del PIE, y se incumple, por tanto, lo indicado por el Mineduc (2013) en cuanto a detectar “la presencia de patologías, déficits sensoriales u otros problemas de salud

que puedan estar incidiendo en su aprendizaje” (p. 25). En contrapartida, las y los profesionales valoran más positivamente la evaluación psicopedagógica realizada en el aula por las y los profesores, así como la devolución que se hace a las familias, lo que consolida, en este caso, lo propuesto por el Decreto 170 (2009) en cuanto a la participación de los contextos educativos y sociofamiliares en la determinación y monitoreo de la respuesta educativa.

Profundizando en el diagnóstico, se observa una tecnologización del discurso en los profesionales entrevistados, al atribuir escaso valor a un mecanismo que se siente ajeno e impuesto y que, además, no presta mayor utilidad en las decisiones pedagógicas cotidianas. El principal atributo de esta tecnologización es el financiamiento de los PIE y es la forma en que subsisten los recursos que integran este sistema de apoyos, incluidos los profesionales, todo lo cual refuerza esta estructura basada en el *accountability* y se evidencia en los criterios de asignación de recursos y los procedimientos administrativos inherentes al funcionamiento de los PIE: registros de planificación y evaluación, plan de adecuación curricular y toda la documentación señalada en la legislación pertinente (Decreto 170, 2009; Mineduc, 2013). Lo anterior permite establecer la contradicción paradigmática entre las políticas nacionales y las formas de evaluación existentes; por una parte, se busca la inclusión como ideal a seguir, mientras por otra, se prescribe un modelo biomédico en extremo e individualista, que condiciona el financiamiento y produce un cambio de prioridades al interior de los establecimientos, además se corre el riesgo de generar incentivos perversos: aumentar diagnósticos y/o el sobrediagnóstico. Moreno y Peña (2020) plantean que los estudiantes que reciben apoyos de los PIE son tratados como usuarios, y en consecuencia, como pacientes dentro del sistema educativo, esto da cuenta de una relación basada en los aspectos clínicos y patológicos, y la alienación de la persona es su consecuencia. Este mecanismo es muy evidente en la evaluación diagnóstica integral realizada en Chile, y, según Alfaro y Herrera Fernández (2020), su consecuencia es que la toma de decisiones se asume desde criterios de calidad externos que generan prácticas segregadoras y negación de las diferencias, lo que anula los esfuerzos por generar cambios en las formas de enseñanza y creencias docentes.

Finalmente, las y los profesores se manifiestan molestos por el tiempo que deben dedicar a la burocracia, restándosele al trabajo pedagógico y, por tanto, a la planificación, prestación y evaluación de los apoyos que se entregan a los estudiantes y al entorno de estos, abarcando otros espacios de la comunidad (Amor et al., 2018). Si bien la evaluación diagnóstica integral vino a enriquecer la mirada a través de la propuesta de un modelo multidimensional en la recogida de información y planificación de los apoyos, la realidad descrita por los actores muestra que este objetivo termina difuminándose en la implementación posterior, situación causada en gran medida por el exceso de tareas administrativas asociadas a la obtención de recursos económicos que permiten el funcionamiento de los PIE. De esta manera se prioriza mecanismos de control que se superponen a las acciones educativas como tal y se aleja la posibilidad de alcanzar el ideal de una escuela inclusiva. Según refieren los entrevistados, esta dicotomía entre el discurso y la práctica también se aprecia en el propio diseño de la evaluación diagnóstica integral, puesto que, mientras propone, por una parte, un modelo híbrido con un marcado sesgo biomédico en la determinación de las NEE, por otra parte, promueve la prestación de apoyos desde un enfoque ecológico e inclusivo que busca mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Estas incoherencias son reconocidas por los profesionales -especialmente por las y los docentes, pues están conscientes que el objetivo del diagnóstico debiera ser la determinación de los apoyos. Sin embargo, pareciera existir una escisión entre el mecanismo y las acciones desarrolladas, conformando un escenario caracterizado por la hibridez, que genera procesos de atención a la diversidad altamente tecnificados y burocratizados que relegan lo pedagógico a un segundo plano, que prioriza el control y la burocracia, y desgasta al profesorado en acciones intrascendentes que transgreden la atención a la diversidad y al estudiantado como sujetos de derecho.

Indudablemente, la inclusión es un ideal que supone desafíos contantes y requiere una transformación profunda y global de las escuelas, así como de las políticas educativas. A partir de los datos recogidos en este estudio, es necesario replantearse la continuidad de los PIE tal y como existen, propiciando nuevas

estructuras que dialoguen de mejor manera con un paradigma inclusivo, y redefiniendo la normativa nacional para dar paso a un sistema inclusivo que vaya más allá de la existencia de un programa, considerando cambios estructurales que permitan que todas las escuelas puedan contar con los recursos humanos y materiales necesarios para trabajar con la diversidad, sin que ello dependa del número de estudiantes que se postule cada año en una plataforma, generando presupuestos estables y extendidos por varios años, que permitan que las escuelas planifiquen oportunamente las condiciones necesarias para el acceso, participación y aprendizaje de todos y todas. Si bien en Chile se han hecho esfuerzos importantes en la búsqueda de una escuela inclusiva y se han visto logros importantísimos en accesibilidad en la últimas décadas, esos rayos de luz no deben enceguecer la capacidad de ver el panorama global; por el contrario, deben promover la crítica constructiva y favorecer la mejora continua, articulando el discurso con las prácticas, todo lo cual requiere de profesionales comprometidos, estructuras escolares y políticas educativas que generen las condiciones necesarias para una nueva cultura escolar.

Referencias

- Alfaro, J. E., & Herrera Fernández, V. H. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Alfaro, J. (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educacional*, 61(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1211>
- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P., & Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.175>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Archidona Aljibe.
- Arnaiz, P., & De Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva? Análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 33-46). Dykinson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OE.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (2004), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58). Gedisa.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 359-380).
- Decreto 170. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Mineduc, Biblioteca del Congreso Nacional. <https://l1nq.com/7fxbl>
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M., & Simón, C. (2020). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5943>
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 107-141. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871005.pdf>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45, <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>
- Fundación Chile. (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

- García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1-16. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- Haug, P. (2021). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. In P. Wood (Ed.), *Policy, provision and practice for Special Educational Needs and Disability* (pp. 103-119). Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2016). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Jiménez, M., Luzón, A., & Torres, M. (2019). La exclusión social en los umbrales del siglo XXI: una aproximación descriptiva para su análisis en Educación. En J. Sainz, M. Torres, A. Cuevas, & R. Acencio (Coords.), *Inclusión educativa y reconocimiento social* (pp. 33-46). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Ley No. 20370. (2009). Establece la Ley General de Educación (LGE). Biblioteca del Congreso Nacional. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley No. 20845. (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. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley No. 20248. (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP). Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Marchesi, A., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (Mineduc, 2013). *Orientaciones técnicas para programas de Integración escolar*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085007.pdf>
- Moreno, A., & Peña, M. (2020). El buen paciente: un análisis de la relación entre niños y niñas usuarios y profesionales del programa de integración escolar PIE. *Estudios Pedagógicos* 46(2), 267-283. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200267>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). *CIF. Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2019). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: seguimiento de las Metas Educativas 2021 y su articulación con el ODS4*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2019>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.
- Rodríguez Díaz, S. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 13(36), 5-18. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000449/742>
- Sen, A. (2008). Exclusión e inclusión. En A. Sen & B. Kliksberg (Eds.), *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado* (pp. 27-42). Planeta de Agostini.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Subirats, J. (2004). *Un paso más hacia la inclusión social: generación de conocimientos, políticas y prácticas para la inclusión social*. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas, Universidad Autónoma Barcelona. https://www.plataformaong.org/ARCHIVO/documentos/biblioteca/1366207686_072.pdf
- Tezanos, J. (2001). *La sociedad dividida: estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva.