



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de agosto, 2018]

Sección: Artículos de Revisión. Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celel.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celel.cl

ORIGINAL



Vol. 2, (2), Agosto-Diciembre 2018, págs.141-174

ISSN: 0719-7438

Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 30 de diciembre, 2017

Fecha primera revisión: 17 de enero, 2018

Fecha segunda revisión: 21 de febrero, 2018

Fecha de aceptación: 07 de abril, 2018

Publicación: 15 de agosto, 2018

Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación

Dirkha Prado Munizaga

Colegio Francis School, Coquimbo, Chile

Magíster en Psicología Infanto-Juvenil, Universidad del Mar, La Serena, Chile.

Maestrante en Educación mención Educación Inclusiva, Universidad Santo

Tomás, La Serena, Chile

E-mail: dimalu@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1766-1767>

Nicole Diaz Munizaga

Colegio Francis School, Coquimbo, Chile

Profesor de Estado en Educación Diferencial, Licenciada en Educación,

Universidad de La Serena, La Serena, Chile

Maestrante en Educación, Mención Educación Inclusiva, Universidad Santo

Tomás, La Serena, Chile

E-mail: nicolediazmunizaga@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-2767-1352>

Carla Vásquez Canales

Colegio Francis School, Coquimbo, Chile
Profesor de Estado en Educación Diferencial, Licenciada en Educación,
Universidad de La Serena, La Serena, Chile
Maestrante en Educación, Mención Educación Inclusiva, Universidad Santo
Tomás, La Serena, Chile

E-mail: carla.vasquez.canales@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-1647-6911>

Resumen

El siguiente trabajo presenta consideraciones sobre la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, revisando las ciencias a partir de las cuales se ha nutrido y el modo en que se ha conformado su cuerpo de conocimiento. Reafirmando así el hecho de que, al no contar con un fundamento epistemológico propio y delimitado, resulta de suma importancia la creación de un espacio otro para que la Educación Inclusiva pueda desarrollarse como tal. Se requiere, por tanto, trasladar las luchas ideológicas y los saberes epistémicos a políticas públicas, destinadas a reconocer a los individuos como participantes activos en el proceso de construcción social. Asimismo, resulta urgente revisar los actuales lineamientos de la formación docente, efectuando un análisis crítico, que permita reorientar el currículo en lo teórico-conceptual, prácticas educativas y visión de la educación. A partir de todo lo anterior, se concluye la necesidad de abrir espacios de debate e investigación con diversos agentes educativos y sociales, dando representatividad a sus visiones, intereses y voces en la construcción de un currículum docente coherente a los desafíos que supone una Educación Inclusiva. Se cree, además, fundamental la participación temprana de los docentes noveles en experiencias inclusivas, de manera que puedan desplegar y desarrollar no sólo competencias técnicas, sino también habilidades, aptitudes y principios coherentes a la valoración de la diversidad como propiedad inherente al ser humano y no, como un aspecto que se deba normalizar a estándares universales. Finalmente, deben contar con suficiente conocimiento de herramientas didácticas que faciliten la diversificación de la enseñanza, permitiendo el aprendizaje desafiante, significativo y ajustado a los intereses, características y necesidades de todos los estudiantes, preparándolos como sujetos autónomos, críticos y participativos.

Palabras clave: *epistemología de la Educación Inclusiva, Educación Especial, espacio otro, luchas ideológicas, saberes epistémicos, formación docente.*

Importance of initial teacher training as a facilitator of inclusive practices in Education

Abstract

The following essay presents considerations on the epistemological construction of Inclusive Education, reviewing the sciences from which it has been nourished and the way in which its body of knowledge has been shaped. Reaffirming the fact that, since it does not have its own and delimited epistemological foundation, it is very important to create a space for Inclusive Education to be developed as such. It is necessary, therefore, to transfer ideological struggles and epistemic knowledge to public policies, designed to recognize individuals as active

participants in the process of social construction. Likewise, it is urgent to revise the current guidelines for teacher training, carrying out a critical analysis that allows reorienting the curriculum in the theoretical-conceptual, educational practices and vision of education. From all the above, the need to open spaces for debate and research with various educational and social agents is concluded, giving representation to their visions, interests and voices in the construction of a teaching curriculum coherent to the challenges of Inclusive Education. The early participation of new teachers in inclusive experiences is also essential, so that they can deploy and develop not only technical skills, but also skills, aptitudes and principles consistent with the assessment of diversity as an inherent property of human beings and no, as an aspect that should be standardized to universal standards. Finally, they must have sufficient knowledge of teaching tools that facilitate the diversification of teaching, allowing challenging, meaningful learning and adjusted to the interests, characteristics and needs of all students, preparing them as autonomous, critical and participatory subjects.

Keywords: *epistemology of Inclusive Education, Special Education, other space, ideological struggles, epistemic knowledge, teacher training.*

Introducción: notas sobre una construcción epistemológica de la Educación Inclusiva

La epistemología de la educación inclusiva se encuentra en construcción (Ocampo, 2014). No existe una teoría única que la sustente, más bien surge como resultado de distintos movimientos sociales y perspectivas teóricas emancipatorias (queer, feminismo negro, estudios sobre redistribución y diferencia, proyecto decolonial, entre otros) y diversos campos disciplinares (sociología, antropología, éticos, etc.) (Ocampo (2016b, 2017c). Es así que *“para la educación inclusiva no hay tanto un punto de partida como conjuntos de influencias que han contribuido diferencialmente al inicio y al crecimiento del campo”* (Slee, 2012b, p.102). Su marco conceptual no es estático, sino dinámico, pues comprende que los procesos sociales son constructos temporales, imagen de una realidad en movimiento y continua reconfiguración. En palabras de Ocampo (2017c) *“el conocimiento de la Educación Inclusiva, es un conocimiento de cara a los problemas emergentes de la educación, en términos más abarcativos, representándose epistemológicamente, como un saber inconcluso, abierto, nómada y en constante redefinición. Es un conocimiento que se va fabricando de acuerdo a las tensiones del tiempo histórico y sociopolítico que acoge”* (p.116).

La inclusión es en sí mismo, un movimiento revolucionario, transformador y evidentemente político (Ocampo, 2017c). Así, *“la educación inclusiva como lucha política, desde la perspectiva de Salvador y Rodríguez (2001), es un acto político en sí mismo y está condicionada por la política al mismo tiempo”* (Ocampo, 2016a, p.34). Lo anterior implica la necesidad de resignificar el concepto de “inclusión” (Latter, 1992, citado por Ocampo 2016a, p.35), ampliando su concepción más allá de lo social y educativo, además de alejarlo del trasfondo eminentemente normalizador, colonial y excluyente de la educación especial. Esta es la forma de velar por los derechos, ciudadanía y participación de todos los sujetos y no sólo de aquellos marginados y distinguidos por su condición de vulnerabilidad, como son las personas con necesidades educativas especiales, abyectos sociales y personas en situación de discapacidad (Ocampo (2016b, p.92). Por tanto, la educación inclusiva no debe considerarse

[...] un proyecto técnico o político en el que nos limitáramos a identificar, clasificar, controlar y educar a los llamados estudiantes con necesidades educativas especiales. La educación inclusiva sigue siendo un proyecto político en el que tratamos de identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación. En consecuencia, nuestro plan de investigación aumenta para revelar la arquitectura de la desigualdad y la exclusión (Slee, 2012, citado por Ocampo, 2016a, p.44).

De este modo,

[...] El desafío de la educación (Weiner, Slee y Tomlinson, 2001) a la luz de los planteamientos inclusivos, no sólo radica en la lucha por la igualdad (Dubet, 2008 y 2012) en todos los campos del desarrollo social, cultural, político y educativo. Más bien, plantea el desafío de comprender la naturaleza, el funcionamiento y las nuevas formas de presentación que adquiere la exclusión (Slee, 2010; Gentili, 2012), la equidad (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) y la igualdad (Rancière 1990; Rivas, 2013), en su paso por la educación. Sugiere la deconstrucción de un imaginario idealizado sobre el sentido y el significado de la inclusión como dispositivo de reconstrucción social (Zeichner, 2010, citado por Ocampo, 2016a, p.34)

Es así que, en lo político, “*la inclusión debe concebirse y conceptualizarse como un proyecto político preocupado por un examen sobre la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión*” (Slee, 2012, citado por Ocampo, 2016a, p.45). Asimismo, preocuparse de restablecer la participación activa, identidad y valía de los distintos agentes sociales. A nivel social, es imperativo que se erradiquen tanto los prejuicios, como la caridad y paternalismo con los cuales se mira, trata y comprende a los otros, pues perpetúan la imagen de ellos como personas desvalidas, carentes de autonomía y capacidad de respuesta y decisión. En otras palabras, se debe entender la diversidad como un rasgo constitutivo del ser humano y no como un elemento diferenciador y marginador (Ocampo, 2015a). Por tanto, es una continua lucha para ampliar mente y espíritu, dejando atrás el individualismo colectivo.

En el ámbito educativo, por su parte, resulta fundamental su separación de la educación especial, evitando la hibridación de su concepto y la reproducción del modelo de normalización, a través de la modificación superficial del lenguaje, pero con raíces anquilosadas. Resulta también esencial transformar el proceso de formación docente, a fin de que comprendan el fenómeno de la inclusión de forma crítica y participativa y que cuenten con herramientas didácticas innovadoras y flexibles, acorde a estudiantes reales y no ideales.

Por todo lo anterior, el presente ensayo tiene como propósito, reflexionar respecto de las consideraciones epistemológicas sobre educación inclusiva y los desafíos que el movimiento plantea a nivel educativo, a través de tres apartados. En el primero, denominado “*Consideraciones para una epistemología de la Educación Inclusiva*”, se identificarán los componentes que debiese asumir una matriz epistémica¹, que sean “*más coherente con la funcionalidad de los desafíos sociales,*

¹ Martínez (2013) explica que una matriz epistémica es parte de una estructura socio – histórica, o bien, de un esquema de pensamiento que justifica la existencia y/o aceptación de un determinado paradigma (Follari, 2007; Giddens y Turner, 2010). Por otra parte, debe ser entendida como una conformación de la mente que repercute en las formas de entendimiento de los hombres en un tiempo socio – histórico particular (citado por Ocampo, 2015a: 26).

políticos, ideológicos, culturales y económicos observados hoy, en materia de educación” (Ocampo, 2015a, p.15). Posteriormente, en el segundo, titulado *“Desafíos de la Educación Inclusiva en el campo epistemológico, político, social y educativo”*, se analizará la construcción de un marco epistemológico de la educación inclusiva, basándose en las diversas investigaciones desarrolladas por Ocampo, la creación de políticas educativas acordes y la formación de docentes como agentes activos y críticos. A partir de esto, en la sección *“Hacia la nueva construcción de un nuevo Perfil Docente (rol y competencias)”* se revisará el currículum docente, su rol y el perfil requerido en el movimiento inclusivo en educación, a partir de los aportes de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), Infante (2010), Leiva y Jiménez (2012), Ocampo (2017b).

Finalmente, se presentarán conclusiones del tema tratado, en lo que respecta a la construcción de una propuesta epistemológica y de formación docente. En el primer caso, es menester considerar que *“la lucha por la inclusión inhere un cuestionamiento político más amplio y divergente”* (Ocampo, 2016a, p.39), cuyo cuerpo epistemológico se encuentra en construcción (Ocampo, 2017c). Requiere, por tanto, establecer sus lineamientos metodológicos y teóricos, que lo hagan autónomo y alejarlo de la educación especial. Así, *“el significado de una educación más inclusiva a inicios del siglo XXI, debe evitar redundar en su reduccionismo clásico sobre necesidades educativas especiales, personas en situación de discapacidad y grupos vulnerables”* (Ocampo, 2016a, p.45) Esto implica empoderar a los diversos agentes sociales como sujetos críticos y participantes activos del proceso de reforma. En el caso de los docentes, resulta fundamental la modificación de las actuales mallas curriculares, a fin de que éstas den respuesta al verdadero significado del movimiento inclusivo.

Construcción Epistemológica de la Educación Inclusiva

La Inclusión como gran movimiento socio-político de reforma (Ocampo, 2016b), a nivel educativo representa un gran desafío. Esto, porque es entendida desde el modelo de la Educación Especial, por tanto, construida desde bases eminentemente normalizadoras, excluyentes y hegemónicas (Ocampo, 2017b). Resulta, entonces, fundamental derribar las barreras existentes en relación a la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, como son la ausencia de un cuerpo propio de saberes (Ocampo, 2014, 2015a, 2016a), de modernización de su discurso (Ocampo, 2016b) y de operacionalización de prácticas que logren *“subvertir las formaciones genealógicas de la exclusión”* (Ocampo, 2016b, p.76). Así,

[...] los sistemas de razonamiento comúnmente empleados para teorizar la inclusión, adoptan un carácter *ilocutivo*, es decir, enuncian la necesidad de desprendimiento, transformación y reforma, pero en la práctica carece de organizadores intelectuales que permita operacionalizar dichos planteamientos, especialmente, por una debilidad teórica, un ausentismo epistémico y un conjunto de desfases temporales, ideológicos e históricos para pensar los temas más trascendentales que afecta su campo de batalla (Ocampo, 2016c, p.58).

A raíz de los anterior es fundamental concretar un proyecto epistemológico lo suficientemente contundente que provoque un cambio estructural en los paradigmas de la inclusión. *“En efecto, la Educación Inclusiva en el siglo XXI, sólo puede ser concebida en términos de ruptura”*

radical y giro epistemológico, esto es, la consolidación de un pensamiento alternativo que deslinde los tradicionales sistemas de razonamientos estáticos, restrictivos y esencialistas que condicionan su campo de producción” (Ocampo, 2016b, p.74).

Ahora bien, “La modernización del discurso de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, ha intentado avanzar hacia la necesidad de sentar un conjunto de condiciones epistémicas (Marková, 2006) para bifurcar esta discusión” (Ocampo, 2016a, p.32). Dicho autor indica que, para comprender la esencia de la educación inclusiva, se debe considerar la presencia de luchas y tensiones sobre el poder, el saber, la identidad, las subjetividades, la desventaja y la opresión. Al respecto, “Slee (2012), señala que la educación inclusiva no tiene un punto de partida claro. No obstante, su fundamentación ha evolucionado a través de aportes de diversos campos. Aportes, que a la fecha no logran consolidar una base argumental de tipo transdisciplinaria (Martínez, 2013)” (Ocampo, 2016a, p.34).

Entre los saberes que aportan a la creación del cuerpo de conocimiento de la Educación Inclusiva y su campo de confluencia se encuentran: “a) ética, b) sociología, c) antropología cultural y social, d) matemática social, e) enfoques de investigación cualitativa, f) historia social, de la cultura y de las ideas, g) psicología educativa, evolutiva, cognitiva y desarrollo, h) filosofía, feminismo negro, lébico y marxista, estudios críticos y de coloniales de género, etc.” (Ocampo, 2016b, p.96-97). Todos ellos constituyen la geografía de la educación inclusiva, la que se construye de forma diaspórica, “es decir, a través de estrategias que tienden a dispersar el saber por diversas regiones epistémicas que coadyudan a la definición y funcionamiento de su campo de conocimiento (híbrido y mutante hasta ahora” (Ocampo, 2016b, p.119). Dichos saberes se vinculan a partir de cinco mecanismos, los cuales se presentan en la siguiente tabla propuesta por Ocampo, 2016b (p.85-86):

Mecanismos	Síntesis del dispositivo a la producción de mecanismos en la formación del objeto de la Educación Inclusiva
1.-Mecanismo de semejanza	Corresponden a dispositivos de análisis que estudian los elementos análogos a nivel semántica, epistémico y metodológico, a partir de las intersecciones entre diversos saberes, conceptos y campos de conocimiento. Son aquellos que permiten ubicarlos según analogías por fabricación del saber, intención valórica y epistémica.
2.-Mecanismo de vecindad	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que, documentan diversos ejes de semejanza o igualdad en posiciones semánticas y epistémicas, preferentemente. Aluden a conceptos, saberes o campos del conocimiento que se conectan de forma lineal y se acoplan armónicamente en sus recesos de construcción e interpretación.
3.-Mecanismo de alejamiento	Corresponden a dispositivos de análisis que contribuyen a la dispersión de un significado o cuerpo de conocimientos, promoviendo el travestismo de sus principales cargas interpretativas. Se empujan como categorías despolitizadas y tímidas epistémicamente.
4.-Mecanismo de diferenciación	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que, documentan diversos ejes de diferenciación, ya sea por su formación epistémica, política o ideológica. Aluden a conceptos en contradicción, o bien, que no encajan según las regularidades de producción e interpretación.
5.-Mecanismo de transformación	Corresponden a dispositivos de análisis que, debido a su impronta epistémica y mecanismos de articulación, actúan como líneas de fuga en la proposición de nuevos conceptos, saberes y cuerpos analíticos.

Tabla 1: Mecanismos de análisis de saberes y regiones del saber que forman el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2016.

“En otros términos, la diáspora epistémica constituye un recurso clave para promover un despeje epistémico sobre los marcos intelectuales y sistemas de valores que hoy configuran el saber híbrido de la inclusión” (Ocampo, 2017d, p.3). Por tanto, es de suma importancia construir un cuerpo de conocimientos propio de la Educación Inclusiva, que facilite la renovación a nivel discursivo y práctico, acorde a su propósito de reforma sociopolítica y educativa. Para lograrlo, el proceso de traducción es fundamental, *“a fin de garantizar los marcos de autenticidad epistémica de tales cuerpos de conocimientos”* (Ocampo, 2017d, p.56). Dicha traducción *“tendrá lugar en la medida que exista una espacialidad que permita el florecimiento auténtico de dichas transformaciones. Desde otro ángulo, la intervención crítica en materia de Educación Inclusiva, surge de la reconfiguración de su espacio político y epistémico”* (Ocampo, 2017d, p.48).

Asimismo, es de vital relevancia entender la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, como micropolítica, heterotópica y postdisciplinaria (Ocampo, 2017a). La primera de ellas se refiere a *“los intereses, concepciones, visiones, con los intentos de los individuos de ejercer influencia en los acontecimientos organizativos, con las estrategias que utilizan y el poder que pueden movilizar en la persecución de sus intereses”* (González, 1997, p.46). En el caso de la inclusión, el carácter micropolítico es de tipo analítico, epistémico e ideológico (Ocampo, 2017a), pues *“constituye un dispositivo analítico de subversión y resistencia ante los saberes, conceptos, propuestas políticas y campos de conocimiento que tienden a aumentar los privilegios cognitivos de determinados saberes, conceptos, propuestas políticas y campos de conocimiento”* (Ocampo, 2016b, p.77). Permite, de esta forma, *“reorganizar el pensamiento y campo de lucha de la inclusión, puesto que, se constituye como una tarea crítica orientada a transformar todos los campos de la educación y la vida ciudadana”* (Ocampo, 2016b, p.157).

La segunda, se refiere a *“la construcción de un espacio otro o bien, de un no-lugar, traducido como un lugar completamente diferente para edificar el conjunto de transformaciones que ésta se propone desarrollar”* (Ocampo, 2016b, p.73). De modo que,

[...] La heterotopía exige romper con los modelos cementerios y desgatados que combaten la exclusión y abogan por una inclusión ficticia, invitando a la creación de una nueva ingeniería genética propia de este modelo. Si este espacio, no se consolida, la Educación Inclusiva pierde su carácter de performance, puesto que, continúa en la lógica de ajuste y acomodación, espacialmente, para colectivos sobre-representados como vulnerables. De ahí, la necesidad de descolonizar el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva, a través de una matriz intelectual de opresión del saber. La heterotopía, como creación del tercer espacio de la inclusión, es decir, su verdadera realidad relacional, representa la clave para la cristalización del cambio educativo (Ocampo, 2016b, p.76-77).

Con todo lo anterior *“el espacio de la inclusión se define como un contra-espacio, es decir, un lugar fuera de todo lugar y carga interpretativa heredada”* (Ocampo, 2016b, p.106). De esto se desprende que *“la naturaleza epistémica de su saber reclama la constitución de un saber nuevo u otro, es decir, un requiere de un conocimiento postdisciplinario”* (Ocampo, 2017a, p.2). Por tanto, su episteme debe traspasar los límites de los campos investigativos, apostando por la construcción de conocimientos nuevos que esclarezcan sus lineamientos metodológicos, teóricos y discursivos. Para Ocampo (2017c)

[...] *“La visión post-disciplinaria se alinea con la creación de las fronteras epistémicas, es decir, el conocimiento de la Educación Inclusiva es un conocimiento indeterminado, que surge de la integración de los saberes más relevantes disponibles, con el objeto de crear un corpus de saberes oportunos que ofrezcan la posibilidad de abordar multi-estructural y multi-*

dimensionalmente la dimensión del fenómeno de la inclusión. La producción de este saber, converge en una reforma a los modos de comprensión de la sociedad en su conjunto (p.22).

Ahora bien, los conocimientos de la Educación Inclusiva se han construido en primera instancia a partir de modelos preconcebidos, mediante las siguientes estrategias: préstamos epistémicos, transmigración de saberes, sistemas de reciclaje, mecanismos de sustitución, injertos y deslocalización (Ocampo, 2017b). Esto reafirma el hecho que *“el conocimiento de la Educación Inclusiva opera de forma diaspórica, es decir, se encuentra repartido por múltiples campos de conocimiento, los que analizan el fenómeno desde sus lenguajes, estrategias, contextos y barreras disciplinares. Hecho que remite a la exploración de las fronteras/fronteras epistémicas y sus intersecciones, entre diversos cuerpos de conocimiento que participan de su objeto de investigación”* (Ocampo, 2016b, p.84).

Por tanto, se ha producido una especie de travestismo epistémico², que más que esclarecer el panorama lo ha entrampado con términos contradictorios, imprecisos y esencialistas. Es fundamental, entonces, reconocer la urgencia del establecimiento de una real episteme de la educación inclusiva, compuesta con una teoría basta y compleja, y que apunte a un discurso que considere su propio cuerpo de conocimiento. Cabe destacar que, *“Esta búsqueda no implica destruir o deconstruir los aportes que hasta ahora hemos aceptado en la materia, más bien supone un análisis crítico y propositivo sobre los rumbos de estas propuestas y su estatus en esta discusión”* (Ocampo, 2015a, p.43).

Por otra parte, sus fundamentos no son claros, aunque existe una propuesta tentativa, la cual incluye:

[...] a) el fundamento antropológico determinado por la diversidad como propiedad inherente a todo ser humano, experiencia social y educativa, b) el fundamento psicológico apoyado en la concepción de heterogeneidad como principio explicativo de la cognición humana y su complejidad, c) el fundamento filosófico basado en una interpretación crítica de la totalidad y en las diferencias inherentes al ser humano, d) el fundamento pedagógico-curricular basado en el criterio de potenciación y diversificación y e) el fundamento político determinado por la carta de los derechos a la educación: la aceptabilidad. Esta variable enfatiza en las condiciones estratégicas para operativizar los derechos durante su implementación (Ocampo, 2015a, p.43).

En síntesis, para llegar a un consenso en torno a la epistemología inclusiva, es necesario entender conceptos tan presentes y arraigados como la exclusión, de forma de conocer cómo se configura, opera e impacta en la estructura del modelo educativo. De no producirse la fractura entre los paradigmas de la educación especial y el modelo inclusivo,

[...] el futuro de la educación inclusiva será una continuación de su pasado, una lucha contra la exclusión y la opresión. Sigue siendo una lucha política para afirmar los derechos de todos al acceso a la educación, la participación en ella y el éxito en la misma. El viaje debe

² Es decir, asumir un sentido práctico o de determinada naturalización sobre el constructo, actuando como un mecanismo restrictor sobre su sustancia filosófica y epistémica, lo que, sin duda, contribuye a demarcar nuevas formas de imposición ideológica y nuevos actos de distinción social en la compleja relación sujeto-estructura (Ocampo, 2014, p. 57).

llevarnos hasta los orígenes de la exclusión. Al exponer la fragilidad de los orígenes de la exclusión podremos meter los pies en la corriente y detener el flujo (Slee, 2012a, p.221).

Recapitulando, la Educación Inclusiva no presenta un cuerpo de conocimientos propios, sino que *“devela un sistema de construcciones híbridas cuyos posicionamientos y estatus científicos se nutren de ciencias o disciplinas complementarias”* (Ocampo, 2014, p.103). Es importante, traspasar los límites de estos saberes, rescatando lo mejor de cada uno de ellos para crear un conocimiento nuevo, en un espacio otro. Requiere, además, de una fuerza subversiva, que rompa las ataduras del discurso y saberes centrados en la diferencia como un elemento negativo, abriendo oportunidades para el ejercicio ciudadano pleno. Para Ocampo (2014) *“La educación inclusiva es una posibilidad objetiva, es tarea de todos, siempre y cuando seamos capaces de analizar las creencias sociales y científicas que, hasta ahora, la han venido sustentando y justificando como parte de un nuevo modelo de legitimación de la segregación, la exclusión y la injusticia social”* (p. 104).

Desafíos de la Educación Inclusiva y sus modalidades de teorización

Uno de los principales desafíos de la educación inclusiva, radica en la ausencia de un saber epistemológico, que permita construir una teoría posible hacia la inclusión (Slee, 2008, citado por Ocampo 2016a, p.34). Ante ello, *“la ampliación de los campos de investigación expresados por el movimiento postestructuralista, los estudios feministas y de género, la sociología política, los estudios postcoloniales, la crítica genealógica de la infancia y los debates sobre las democracias en desarrollo en Latinoamérica, contribuyen a reforzar la necesidad de ampliar su fundamentación vigente”*. (Ocampo, 2016a, p.29). En este sentido,

[...] La modernización y re-conceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva deben asumirse como una estrategia de transformación de todos los campos de la sociedad, atendiendo a cuestiones de orden estructural que no siempre se reconocen en la mejora de los procesos educativos. Hablar de educación inclusiva a inicios del siglo XXI es superar su visión reduccionista y clásica que impone el modelo tradicional de educación especial. En la actualidad, los desafíos de este enfoque, pre-construido y carente de un desarrollo teórico, epistemológico y metodológico más radical; puntualizan en la capacidad de concebirlo como una lucha política que abraza las bases de una reforma social y educativa más amplia. En otros términos, la partícula “inclusión” en las Ciencias de la Educación, está orquestando un nuevo orden ciudadano, una nueva visión sobre la democracia y sobre el desarrollo humano” (Ocampo, 2015a, p.35).

Es así como el concepto de inclusión ha adquirido énfasis importantes en la búsqueda de un saber epistemológico, que promueva una educación para todos. Vale decir, *“lograr un espacio en el que todos aprendan, en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños/as, incluidos aquellos que presenten discapacidad”* (Luque, 2016, p.27). Frente a esta situación, la política no ha conseguido examinar y movilizar tanto las nuevas formas de pensar acerca de los alumnos, como las diferencias que aún persisten en los sistemas educativos. Actualmente, *“la educación inclusiva se encuentra entre el deseo de ser una propuesta educativa crítica, y la realidad de encontrarse en una encrucijada de caminos que van desde la segregación encubierta del alumnado con necesidades educativas*

especiales a la falta de profesionales especializados, así como la escasa formación en educación inclusiva de todo el profesorado y la comunidad educativa” (Leiva, 2013, p.3).

Por lo cual, para hablar de inclusión se deben analizar las tensiones conceptuales que giran en torno a su matriz, la cual aún se adhiere a un sistema educativo normativo y excluyente, bajo la mirada de un modelo médico y psicológico. En otras palabras, la dificultad de ampliar el concepto a otro tipo de alumnos, sin asumir que la diversidad y la diferencia son los ejes estructurales de la naturaleza humana, se debe a la larga tradición de asociar el término *especial* a alumnos con discapacidad³ o necesidades educativas especiales⁴ (NEE), siendo el foco de interés la diferencia, entendida como lo faltante, carente y de menor valía. De este modo, *“La práctica de asignar a los niños a categorías y niveles de discapacidad y considerar sus derechos según la categoría atenúa el pensamiento sobre cuestiones más importantes, como los derechos y la justicia” (Slee, 2012a, p.228).*

Al respecto, es importante comprender la necesidad de promover una inclusión con un enfoque educativo y simbólico, que considere todos los aspectos del desarrollo humano. De esta forma, *“un rumbo significativo para avanzar hacia nuevas construcciones ciudadanas, democráticas y educativas más coherente con las necesidades de todos los colectivos de ciudadanos es emprender la modernización de las bases teóricas, discursiva y metodológicas de la educación inclusiva; especialmente, desde una mirada transdisciplinaria.” (Ocampo, 2015b, p.35).* En efecto, *“desde el punto de vista de la educación inclusiva social y educativa, la diversidad es reconocimiento de diferencias y valoración de ellas, esto es, necesidad de aprovechamiento de las mismas para todo el alumnado y la comunidad educativa, y no una lacra perturbadora de la convivencia escolar” (Leiva, 2013, p.6).* Ante lo cual, la construcción teórica de la inclusión debe separarse de la educación especial, a fin de no perpetuar el modelo médico y normal de antaño. De no ser así, se continuará con los fracasos cognitivos presentes en la actualidad.

En relación al ámbito educativo, se requiere crear políticas que estén acordes a la realidad, lo que implica hacer modificaciones a nivel de currículum, métodos, didáctica y evaluación, capaces de dar respuestas a las nuevas características de los estudiantes y no al alumno típico e idealizado. Al respecto, Martha Nussbaum (citada por Slee, 2012a, p.228) señala *“sería aún progreso si pudiésemos reconocer que no existe algo así como “el niño normal”; en cambio, hay niños y niñas, con capacidades diversas y diversos impedimentos, todos los cuales necesitan atención individualizada a medida que desarrollan sus capacidades”.*

³ Metáfora referida a la articulación de procesos de “inclusión” de personas que han sido arrastrados a los márgenes/fronteras del derecho en la educación, con la intención de hacerlo convivir y funcionar en las mismas estructuras educativas, sociales y didácticas que provocaron su salida, o bien, los obligaron a sortear determinados mecanismos de relegamientos. En efecto, esta metáfora describe el principal punto de inflexión que expresa la Educación Inclusiva, basada en inmutabilidad de las estructuras educativas y las lógicas de funcionamiento para albergar los planteamientos de transformación del ensamblaje educativo a favor de los diversos colectivos de estudiantes. (Ocampo, 2017d, p. 46)

⁴ Concepto de necesidades educativas especiales (NEE) tanto en su génesis como en su desarrollo actual, describe una fabricación semántica e ideológica que, no problematiza e interroga a las estructuras de escolarización, sobre las dimensiones que conducen al fracaso de todos los estudiantes. Su oportunismo político, se utiliza como bandera para conseguir recursos e impone a las trayectorias de los estudiantes significados como NEE, un sentido de desventaja cognitiva, lingüística y cultural, a merced de discursos burocráticos que contradicen la diversidad humana (Ocampo, 2016a, p.30).

Asimismo, se requiere un marco legal que considere la nueva construcción epistemológica de la educación inclusiva. En este punto, se le debe atribuir responsabilidad al ente gubernamental, quien tendrá por obligación asegurar y monitorear la calidad, así como proveer las herramientas necesarias a los requerimientos del alumnado. Es relevante destacar la formación educativa de niños y jóvenes, donde el énfasis está puesto en convertirlos en ciudadanos con un alto grado de opinión social, ya que serán las personas que tomarán las riendas del país en un futuro.

En este sentido, el docente debe ser considerado como un agente social fundamental y, como tal, debe estar atento a los nuevos movimientos y cambios sociales, ejercer su opinión y generar un impacto en el sistema educativo. Por su parte, la escuela también tiene la obligatoriedad de cumplir un rol social, esto conlleva que debe estar comprometida en todos los requerimientos que la sociedad le exija. De no ser así, la escuela se convertirá en un agente de exclusión que potenciará el empobrecimiento cultural, la segregación, entre otras patologías sociales muy presentes en nuestra sociedad. Así, *“El tratamiento curricular de la exclusión debe estar acompañado necesariamente de la autonomía pedagógica y organizativa de la escuela, entendida ésta como la ‘capacidad real de tomar decisiones a la hora de desarrollar una cultura’* (Escámez, 1999, citado por Fernández y Malvar, 2009, p.186).

De acuerdo a lo anterior, es parte de la cultura escolar ver a los otros como figuras en desventaja, inferiores, carentes de reciprocidad, perpetuando, de esta forma, el modelo paternalista instaurado por las políticas públicas en la actualidad. Dicho de otro modo, es el estado el que decide por los individuos qué es lo mejor para ellos y para la sociedad, acorde a los propósitos económicos y modelos políticos imperantes. Se establecen contenidos incuestionables en el currículum escolar, relacionados íntimamente con el sistema de globalización, sin considerar características y necesidades de los diferentes colectivos sociales. El estado es paternalista, además, cuando decide por las personas situadas en los márgenes de la participación, estableciendo en qué tipo de centro educativo debe estudiar, que Necesidades Educativas Especiales se considerarán, qué profesionales prestarán apoyo, cuánto dinero se asignará a recursos, etc. Es decir, se toman decisiones desde el poder y el control, reafirmando el concepto de inferioridad, indefensión y vulnerabilidad de las personas. Entonces, es necesario ampliar las oportunidades de participación, crítica y construcción de un currículum más oportuno al movimiento transformador de la inclusión, que considere las distintas miradas de los agentes sociales.

Es importante mencionar que la educación ha sufrido grandes cambios y que ésta, como tal, está conformada tanto por aspectos de la pedagogía tradicional y como de la pedagogía activa que la vuelven un todo. Por ello, *“para conseguir una escuela inclusiva, alejada de las posiciones asimiladoras, no es una tarea fácil”*. (Cases, 2000 citado por Fernández y Malvar, 2009, p.184). Por el contrario, persisten pensamientos discriminatorios dentro de las diversas culturas en la que estamos insertos y que nos lleva a mantenernos en la inmovilidad social, las que están dadas por las relaciones estructurales del poder al interior de la sociedad.

En efecto, de no comprenderlas, se dará continuidad y validez a las patologías sociales crónicas, tales como: opresión, exclusión, segregación, marginación, discriminación, y dominación (Ocampo, 2017a), las cuales favorecerán los espacios de exclusión. Éstas, son más comunes de lo que pudiésemos imaginar, incluso dentro de la misma práctica docente desde y

hacia los propios estudiantes. Por tanto, no es lógico afirmar que los docentes pueden ser protagonistas de actos segregadores cuando se marca la diferencia entre un alumno y otro, al presentar bajas expectativas de sus logros o cuando se anula a los estudiantes con comentarios desafortunados, que no valoran el proceso, sino el producto de su aprendizaje.

Asimismo, resulta discriminatorio, separar a los estudiantes por logros académicos al interior de la sala de clases, así como la común práctica de formar cursos pilotos. Con esto, se valora sólo el desempeño, prestando atención especial a los estudiantes de bajas calificaciones, señalados como problemas o desventajados. Se ejecutan en función de sus logros, medidas remediables destinadas a mejorar y equiparar sus aprendizajes respecto a lo categorizado como normal. En el caso de los alumnos aventajados, se les olvida, desconociendo sus propias necesidades respecto a didácticas enriquecidas y contenidos desafiantes.

Otra de las patologías sociales es la indiferencia de los actores educativos, reflejada en la ausencia de opinión y la inmovilidad, que se acostumbra a ejecutar frente a los diferentes actos de exclusión, pues se consideran propio del campo especializado de la educación especial y, por tanto, ajeno a las prácticas de educación regular. No menos importante son las opresiones múltiples, actos entendidos como todos aquellos pensamientos que determinan o tienen una influencia en nuestro actuar, es decir, que manipulan nuestro proceder. Ejemplo de ello, son los sistemas de planificación y evaluación propios de un establecimiento, que desconocen o limitan la creatividad, iniciativa, innovación y autonomía de los docentes. Asimismo, coartan su accionar en la intervención pedagógica en estudiantes con NEE o discapacidad, convenciéndolos que es labor de especialistas, ya que no poseen las herramientas técnicas para atenderlos.

Ahora bien, uno de los desafíos cruciales que experimenta la educación inclusiva es definir el rol de la formación docente, y establecer los lineamientos del profesor dentro de la escuela inclusiva a partir de la ejecución de su praxis. Así,

[...] Se hacen necesarias propuestas didácticas que den respuesta a la diversidad del aula, proporcionando al alumnado situaciones de aprendizaje que posibiliten la construcción del conocimiento. La metodología de proyectos posibilita que los niños sean los protagonistas de su propio aprendizaje y que puedan utilizar el conocimiento construido por ellos en su contexto social, “Construye una educación para la vida”. Pero, sobre todo, esta forma de enseñar favorece la individualidad de la enseñanza, permitiendo distintos ritmos de aprendizaje y diferentes niveles de profundización en función de cada necesidad, es una herramienta muy útil en la atención a la diversidad (Muñoz y Díaz, 2009 citado por Poza y de la Blanca, 2014, p.10-11).

Complementando lo anterior,

[...] la formación de los educadores, debe revisarse y actualizarse, especialmente, el fortalecimiento de la formación política y de los saberes críticos de tipo subversivos y contra-hegemónicos que, ofrecen a la formación del profesorado, nuevas armas intelectuales para intervenir en las formaciones estructurales (macro y microestructuras) que sustentan las bases de dicho conflicto social, en desmedro de aquellas propuestas tímidas y domésticas políticamente, que forman a los futuros maestros para la ficción política y la reproducción el círculo epistémico de

reproducción de una inclusión que sirve inconscientemente al funcionamiento del modelo neoliberal en todas sus formas de expresión (Ocampo, 2016b, p.75-76).

De acuerdo a Ocampo (2017b) en la construcción del currículum de formación docente constituye un desafío comprender, por una parte, cómo operan y comportan las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes y, por otra, saber a qué se incluirán las personas que habitan los márgenes del derecho en la educación. El hecho de dotarlos de una visión crítica respecto a la conformación de las estructuras educativas y su marco valórico y conceptual, permitirá a los docentes enfrentar el fenómeno de la educación inclusiva desde una visión contrahegemónica, descolonizadora y transformadora. Asimismo, le permitirá comprender qué es realmente la educación inclusiva, cómo y por qué diferenciarla de la educación especial.

Junto a lo anterior, en la construcción del currículum docente, se debe destacar la presencia de saberes ficticios, entendidos éstos como el conjunto de materias propias de las diversas ciencias que han contribuido a construir lo que hoy conocemos por Educación Inclusiva y que han logrado cierto grado de eficacia en el funcionamiento del sistema. No obstante, este conjunto de saberes refuerza la ideología de normalidad y anormalidad, es decir, entender a los ‘sujetos diferentes’ como extraños, usurpando el concepto de la naturaleza humana.

Estas ideas erróneas, fetichizadas y reduccionistas conforman una serie de fracasos cognitivos, que no contribuyen al discurso crítico y derecho de la educación basada en la aceptabilidad (Ocampo, 2017a), entre ellas podemos mencionar: a) Considerar los formatos de justicia social, igualdad y equidad como valores propios de la educación inclusiva, b) Abrir las puertas de las instituciones educativas a todos los estudiantes, entendiendo esto como derecho a la educación, c) Entender la inclusión desde la educación especial, d) Ideología de la normalidad, e) Idea de la totalidad, sin considerar otredad y alteridad, e) Creer que la Educación Inclusiva posee fundamentos y un cuerpo teórico propio, f) Imponer modelo epistémico, didáctico y curricular de la Educación Especial para hablar de escuela Inclusiva, g) Pensar que la Educación Inclusiva tiene directa relación con grupos vulnerables (Reduccionismo), h) Pensar el currículum en función de las adaptaciones. En consecuencia, resulta esencial eliminar estos saberes ficticios, pues repercuten en la reproducción de patologías sociales ya mencionadas, validando los dispositivos de exclusión, que se transforman en las bases del conflicto social.

El intelectual transformativo, entonces, es el docente quien analiza su práctica con el fin de crear espacios donde todos y todas tengan las mismas posibilidades, tanto dentro de la escuela como cuando salgan de ella. Debe ser un profesional comprometido con la lucha por una escuela sin exclusiones. Por tanto, si queremos transformar la realidad educativa para que se ajuste a los parámetros inclusivos, el camino es dar al profesorado la oportunidad de tomar sus propias decisiones para ajustarse al contexto en el que se mueven. Es decir,

[...] Un profesorado pobremente formado no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva y tampoco podrá valorar a posteriori la conveniencia de dichas decisiones para mejorarlas. Pero, al mismo tiempo, el profesorado no se verá en la necesidad de formarse sino se siente que la responsabilidad de la acción educativa es suya. Por tanto,

formación autonomía van de la mano (Almenta y Muñoz, 2007, citado por Leiva, 2013, p.10).

Lo anterior, supone definir en términos claros y descriptivos el rol del docente, que no sólo se configurará a partir de modificaciones profundas y críticas del currículum de formación.

Hacia la construcción de un nuevo Perfil Docente: redefinición de rol y competencias

Para Ortega (2008) *“La escuela ha dejado de ser propuesta, apuesta, espacio y proceso que evoca, invoca y acoge a todos aquellos sujetos interesados en desarrollar procesos de socialización, recreación y recontextualización de conocimiento”* (Pág. 5). Al respecto, Guiso (1998, citado por Ortega 2008, p.5) indica que los mensajes y contenidos transmitidos por los docentes carecen de sentido, son inservibles e ilegítimos para los estudiantes. Esto implica que, *“la institucionalidad no reconoce las prácticas culturales propias de los estudiantes, ignora sus historias, sus sueños, sus expectativas y en esa medida los debilita en sus búsquedas por encontrar un lugar y un sentido a sus apuestas de vida”* (Ortega, 2008, p.6). De esta forma, la escuela sólo forma a los estudiantes en conocimientos y técnicas instrumentales, pero no les permite ser reconocidos en sus identidades y espacios vitales.

Lo anterior, debido a que la formación docente actual se basa en modelos normalizadores y neoliberales, que califican al sujeto y lo valoran en cuán productivos resultan para las pretensiones económicas y relaciones de poder en la sociedad. Esto difiere de las distintas realidades que conforman el espacio escolar, así como, de las singularidades de cada estudiante, haciendo que los docentes no sepan cómo trasladar la teoría a la práctica y sientan desconcierto e inseguridad en sus habilidades y competencias. Es así como, *“A menudo, los maestros no saben qué hacer y se angustian personalmente por las dificultades que experimentan los niños con discapacidades en sus aulas. Se debaten en medio de las limitaciones de los espacios insuficientes de las clases y de unas prácticas educativas diseñadas para épocas hace tiempo superadas”* (Slee, 2001, p.134), las cuales no se relacionan con el desafío que supone entender la singularidad de los estudiantes y la relación con su entorno sociocultural, de modo que el currículo no es coherente con éstas.

En consecuencia, a los docentes se los presenta como meros ejecutores de un currículo rígido y universal a todos los estudiantes, que los califican en base a sus progresos y debilidades, eliminando toda posibilidad de intervenir dicho conjunto de contenidos. Así,

“[...] El currículum comprensivo que participa de los mundos en que habita el alumno se somete al discurso del escarnio (Ball, 1994, p.39), se le demoniza y se le sustituye por un “currículum de la tradición, político, aunque despolitizado, y autoritario” (Ball, 1994, p.39). Este fundamentalismo curricular niega la pluralidad de las identidades del alumno, y en su lugar, exige, y controla mediante pruebas de ámbito nacional, el regreso a los conocimientos y las destrezas básicas “convenidos”. La escuela eficaz asegura la conformidad de profesores y alumnos con este régimen y les forma en lo básico. Es conductista en cuanto exige unas formas pedagógicas determinadas. Es desdeñosa de las “tendencias didácticas”, esas formas de enseñar que defienden la diferencia, la

indagación crítica, el aprendizaje cooperativo, la atención común a distintas edades, la valoración por arte de compañeros, la investigación en la acción y la no distribución de alumnos por niveles (Slavin, 1989; Mehan y otros, 1996). (Slee, 2001, p.143)

En relación a lo señalado, se puede inferir que:

“[...] no sólo el entorno físico de la escuela produce la exclusión de los alumnos discapacitados. La discapacitación se sitúa fundamentalmente en la compleja configuración de la política cultural (Oliver, 1990) la política cultural se interpreta en acuerdos sobre lo que se entiende por conocimiento valioso y sobre cómo haya que enseñarlo (Whitty, 1992; Apple, 1996; Ball, 1994). La forma y el contenido del acuerdo sobre el curriculum de la escuela estructuran las relaciones educativas. A unos alumnos se les apoyará para que triunfen, y a otros se les marginará y se les discapacitará y excluirá intelectualmente (Polk, 1984). (Slee, 2001, p.140)

A éstos últimos, se los etiqueta como sujetos inferiores, deficientes, que requieren ser tratados para alcanzar el modelo socialmente aceptado. Todo lo que escapa a la norma debe ser intervenido por un especialista, a fin de no afectar resultados de los otros. Los alumnos desventajados son vistos como entorpecedores de las metas educativas, requiriendo medidas para su abordaje y normalización. Así, *“la forma de preparación del profesorado es peligrosa porque coopera con las fuerzas conservadoras para mantener unas relaciones sociales opresivas”* (Slee, 2001:223).

En este sentido, los saberes especializados y fe ciega en marcos teóricos aceptados hacen que los docentes se sientan abrumados e incompetentes para tomar decisiones y apoyar a sus estudiantes. Dicho de otra forma,

[...] la existencia de este tipo de saber presuntamente privilegiado ha persuadido a los docentes de las escuelas ordinarias de todo el mundo de que no tienen conocimientos suficientes o no son lo bastante expertos para ayudar a los niños que tienen dificultades, de que no tienen suficiente dominio técnico o conocimientos teóricos para enseñar a todos los niños (Thomas y Loxley, 2007, p.23).

Esto constituye una amenaza a la posibilidad de acción de los docentes, los ata de manos y obnubila en su quehacer, olvidando que sus propias experiencias y conocimientos como personas y docentes les puede ayudar a enfrentar el desafío de la educación actual (Thomas y Loxley, 2007).

Es así como, *“las imposiciones políticas poco razonables, unos objetivos competitivos y unas estrechas ideas de la educación restringen la creatividad, la innovación y la atención requeridas para educar a los niños”*. (Slee, 2001, p.134). Para resolver esta situación es necesario *“aumentar nuestra reflexividad, hacernos más conscientes y críticos”* (Dahlberg, 2005, p.62). Se requiere, por tanto, reformular el curriculum docente, a fin de prepararlos como sujetos críticos, empoderados y capaces de participar activamente en el movimiento transgresor y rupturista de la educación inclusiva. Para ello, es necesario, resignificar el concepto de la inclusión, alejándolo del paradigma de la escuela especial, comprender los espacios de exclusión y dotar al profesorado de herramientas

didácticas que permitan entender y dar respuestas a los requerimientos de sus estudiantes, como seres diferentes y diversos por naturaleza.

Al mismo tiempo, requiere comprender que, es en la socialización donde los estudiantes se reconocen en sus diferencias, definen sus concepciones y trayectos de vida, comprendiendo sus actuaciones y su posicionamiento en la sociedad, implicando formas de representarse y asumirse. En este sentido, la alfabetización crítica de Freire cobra vital importancia, pues no sólo posibilita a los estudiantes aprender técnicas instrumentales, sino también a tomar conciencia del mundo que les rodea a partir de ese proceso de aprendizaje como sujetos activos y críticos con sus vidas. De ahí que las prácticas educativas sean vistas como una estrategia que empodere al estudiante respecto al objeto de estudio, permitiéndoles leer la realidad e intervenir en ella, al sentirse motivados por temas propios de su interés y cotidianidad.

Los docentes en su rol de animadores culturales facilitan la conciencia crítica, la cual les permite a niños y jóvenes cuestionar y desafiar teorías y prácticas educativas que coartan su libertad. De no ser así, la cultura escolar continuará perpetuando y validando desigualdades y fragmentando los encuentros sociales, pues se fomenta la agresión, competitividad, violencia, exclusión y escaso reconocimiento de la alteridad, por sobre las interacciones basadas en la aceptación del otro, el pluralismo y la posibilidad de acuerdos (Ortega, 2008). En otras palabras, es preciso

[...] asumir la pedagogía crítica desde un proyecto político-cultural, en el que la acción pedagógica se concibe como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y hospitalidad. Por ello, se propone a escuela como un espacio social de formación en contextos de diferencia y desigualdad (Ortega, 2008, p.4).

En efecto, se debe comprender que la nueva concepción de la Educación Inclusiva transgrede los conceptos normalizadores imperantes en la actualidad, criticando y exigiendo transformaciones a nivel de estructura y valores del campo de conocimiento. Éstos últimos se construyen de forma diaspórica, considerando la influencia de distintos movimientos sociales, que alzan la voz contra la opresión, marginación, indiferencia y exclusión. Obviar estos saberes del currículum docente, actúa como violencia epistémica (Ocampo, 2017b) pues su marginación repercute en la formación crítica necesaria para la adecuada comprensión de los desafíos educativos. Así, se reproduce el modelo impuesto por la Educación Especial, que refrenda patologías sociales y perpetúa actos de distinción y legitimización de la exclusión. Desde esta óptica, la inclusión es un eufemismo de la educación especial y no un movimiento político de ruptura y reconfiguración social.

Ahora bien, “*La educación inclusiva no puede convertirse en práctica sin las adecuadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y sin docentes comprometidos y competentes*” (Unesco, 2008, p.31). Esto implica que los futuros docentes comprendan la inclusión como movimiento transformador, valoren la diversidad y sean activos en el proceso de transformación social. Por este motivo, “*La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas*” (Infante, 2010, p.292). Para ello, el currículum debe dejar de lado metodologías y didácticas centradas en alumnos promedios, ya que sesga su visión de trabajo y produce una

contradicción entre su formación estática, sin matices sobre un sujeto idealizado y aquellos que representan un reto a su quehacer cotidiano.

No obstante, las instituciones formadoras de capital docente han incluido en sus mallas distintas temáticas que favorecen la comprensión de la diversidad (necesidades educativas especiales, integración, derechos, participación, entre otros), pero no son suficientes para romper el modelo normalizador de la escuela especial. Así, las modificaciones al currículum tienen como propósito

[...] proporcionar a los futuros profesores las herramientas para trabajar con adaptaciones al currículum común de la educación escolar chilena. Este aspecto es determinante ya que otorga una intencionalidad clara al contenido que debe estar presente en la formación de profesores (Infante, 2010, p.293).

En la práctica, dichas adaptaciones son pensadas aún en términos de las desventajas de los estudiantes, de sus dificultades para aprender contenidos específicos, de la profecía autocumplida y no desde sus características, necesidades, intereses, vivencias y singularidades.

Se requiere, por tanto, incluir una serie de cambios en el currículum del futuro docente, que le permitan comprender realmente la educación inclusiva y actuar como fuerza contrahegemónica y descolonizadora de la educación especial. Para Ocampo (2017b) éstos deben ser a nivel pragmático y didáctico. El primero referido a la construcción de un currículum que determine aprendizajes relevantes y centrales, en concordancia a intereses, necesidades y motivaciones de todos los estudiantes. El segundo, implica integrar conocimientos de la neurodidáctica y educación del cerebro, a fin de comprender los mecanismos neurocognitivos relacionados con el aprendizaje.

Por otra parte, Infante (2010) señala la importancia de considerar tres elementos, los cuales podemos entender de la siguiente manera:

- **Abrir espacios de discusión y crítica sobre los cursos de formación docente.** La autorreflexión sobre las construcciones sobre diversidad e inclusión efectuada por los futuros docentes es la que definirá sus percepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes. Esto, pues *“algunos autores destacan que los profesores tienden a sobreestimar su perspectiva y a subestimar la del estudiante y su entorno (Darling – Hammond y Baratz – Snowden, 2007; De Jong y Harper, 2005; Liu y Milman, 2010, OECD, 2010), lo que constituye un aspecto crítico para el desarrollo de procesos inclusivos en el aula”* (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman 2017, p. 25). Dichas concepciones supondrán la continuación de un patrón normalizador ya establecido o generarán un quiebre para dar cabida al movimiento transformador que supone la inclusión. En este sentido la capacitación del futuro docente contribuirá a la reflexión sobre su papel en la inclusión, favoreciendo su participación protagónica en la construcción de espacios de aprendizajes para todos los estudiantes y no sólo al promedio (Luque, 2016). Esto, debido a que *“Los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje”* (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Richi, 2000 citado por Infante, 2010, p. 292).

- **Complejizar la definición de inclusión, a partir de los aportes de distintas disciplinas.** El entender la inclusión como un constructo total, más allá de disciplinas especializadas favorecerá que su propósito se oriente a todos los estudiantes y no sólo aquellos con necesidades educativas especiales y discapacidad. Requiere, por tanto, entender y formar a los futuros docentes *“en todas las formas de exclusión educacional existente y el contexto social, cultural y político que permite que ésta se mantenga y reproduzca en el sistema escolar”* (Infante, 2010, p.294). Se debe considerar que *“el no contar con un currículum que promueva el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas contribuye a perpetuar la segregación escolar, al disminuir las oportunidades de participación, aprendizaje y progreso de todos los estudiantes en el sistema escolar* (Florian, Young & Rouse, 2010 citados por San Martín & cols, 2017, p.23).
- **Repensar y flexibilizar la evaluación del desempeño escolar.** Esto comprende ajustar la medición de logros escolares a la diversidad de estudiantes presentes en las salas de clases, superando la rigidez que impide que las evaluaciones actúen como potenciadoras de aprendizajes. Por ello, *“Ainscow sugiere que los educadores en formación desarrollen en sus cursos habilidades que les permitan construir estándares de inclusión que, por ejemplo, consideren procesos organizacionales de las escuelas u el uso de las visiones de los actores que habitan estos espacios”* (Infante, 2010, p.294). En este sentido, considerar el componente cultural de la comunidad educativa, así como las miradas de sus diversos actores, posibilitarán tanto el diagnóstico y desarrollo cultural (Ainscow, 2001), como la construcción cooperativa de la escuela (Booth y Ainscow, 2000; Freire 1998), desenmarcando el aprendizaje y evaluación a partir de voces particulares, que validan unas y otras no (Infante 2010).

También resulta fundamental enriquecer el currículum de futuros docentes con otros elementos esenciales (Ocampo, 2017b):

- Fortalecer la formación política de los educadores, que les permita emancipación respecto a concepción equívoca de la inclusión. De esta forma, *“Todo el profesorado necesita aprender sobre lo que es la educación inclusiva desde el primer día de su formación. Esto debería ser alcanzado a través de la presencia de la inclusión, los derechos y la igualdad en todos los tipos de formación y no simplemente realizando cursos esporádicos sobre dichos temas”* (Lewis y Bagree, 2013, p.4).
- Incluir contenidos críticos que le permita a los docentes entender la inclusión y la exclusión. Estos saberes *“permiten comprender internamente las bases del conflicto social y los mecanismos de producción de las relaciones estructurales”* (Ocampo, 2017b, p.26).
- Reforzar la creación de un espacio alternativo para la consolidación de la educación inclusiva, pues la noción de heterotopo permitirá separar la investigación y lucha del modelo neoliberal en educación.
- Incorporar la asignatura de Epistemología de la Educación Inclusiva, como forma de entender y esclarecer cómo se producen los saberes y se construyen los significados, pensando la tarea del profesorado en ella.

- Entender con claridad el concepto del otro, que va más allá de su reconocimiento y es una condición presente en todas las personas.
- Separar el paradigma de la educación especial de la Educación Inclusiva.
- Fortalecer mecanismos que permitan entender la formación de población excedente a partir del análisis de las estructuras colectivas que se han institucionalizado y no han sido concientizado como mecanismos de arrastre de estudiantes hacia las fronteras del derecho en educación.

Una vez presentadas todas las propuestas de modificación estructural del currículum de formación docente, se considera de suma importancia plantear una propuesta del perfil docente para la construcción de una escuela inclusiva. En este sentido, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) plantea un interesante proyecto, el cual considera cuatro valores esenciales a la enseñanza y aprendizaje como base del trabajo en educación inclusiva. Estos valores se asocian a las áreas actitudes, conocimientos y habilidades del profesorado. Asimismo, serán enriquecidos con elementos del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) de MINEDUC (2008) y Proyecto Tuning América Latina⁵ relativo a las competencias docentes necesarias en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dicha propuesta que se expondrá a continuación, será acompañada de aportes de las autoras de este ensayo, las que se marcarán en cursiva.

VALOR 1: Valorar en positivo la diversidad del alumnado

Concepciones de la Educación Inclusiva:

Actitudes y creencias:	La educación inclusiva es una reforma social, <i>que presenta una naturaleza epistémica (micropolítica, heterotópica, diaspórica y postdisciplinar)</i> (Ocampo, 2017a). La participación de los estudiantes significa que estén implicados en actividades de aprendizaje significativas.
Conocimientos:	Concepciones y normativas de las instituciones, a fin de comprender cómo influyen en la educación inclusiva. Educación inclusiva es para todos los estudiantes (<i>con y sin NEE</i>). El lenguaje de la inclusión y la diversidad. <i>Epistemología de la Educación Inclusiva.</i> <i>Diferenciar la visión de la escuela especial del movimiento inclusivo como reforma.</i> Examinar críticamente creencias y comportamiento personales y su impacto en las acciones desarrolladas.
Habilidades:	Conocer la realidad educativa para comprender situaciones actuales y sus contextos (<i>Resulta importante introducir reflexión y debate sobre movimientos sociales que han influido en la construcción epistemológica de la educación inclusiva</i>). Desarrollar estrategias que les permita a los profesores enfrentar entornos no inclusivos y segregadores. <i>Aquí cobra vital importancia el que haya una relación estrecha entre teoría y práctica, a través del diálogo con diversos sujetos que participan de la inclusión y la exposición frecuente a diversas</i>

⁵ El proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre las competencias generales y específicas de determinados títulos universitarios, permitiendo ampliar la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina (Proyecto Tuning América Latina, 2004–2007).

	<p>realidades en educación. Empatía, respeto, ética, confidencialidad.</p>
Competencias	<p><u>Generales Proyecto Tuning:</u> Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión Responsabilidad social y compromiso ciudadano Capacidad crítica y autocrítica Capacidad para actuar en nuevas situaciones Compromiso con su medio socio-cultural Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad Compromiso ético</p>

Tabla 2: Concepciones sobre Educación Inclusiva. Fuente: Elaboración propia.

Punto de vista del docente ante las diferencias:

Actitudes y creencias:	<p>Es normal ser diferentes. <i>Esto se relaciona con la comprensión de la naturaleza diversa y diferente de las personas y no con una connotación negativa diferenciadora y clasificatoria de los sujetos.</i> Diversidad vista como una oportunidad de aprendizaje. La forma de diagnosticar las necesidades especiales y la forma de escolarización pueden impactar negativamente en sus oportunidades, <i>generando exclusión y anormales específicos.</i> La influencia de los docentes es fundamental para la consolidación de la autoestima de los estudiantes y su potencial de aprendizaje.</p>
Conocimientos:	<p>Información sobre diversidad del alumnado (<i>considerar todos los elementos que lo constituyen como persona única: apoyos, cultura, entorno socioeconómico, etc.</i>). Los estudiantes aprenden de diversa forma y esto debe aprovecharse para apoyar su propio aprendizaje y el de sus compañeros (<i>flexibilizar didáctica y sistemas de evaluación</i>). Los propios estudiantes pueden facilitar la comprensión de la diversidad. La diversidad debe verse como un concepto dinámico, <i>propio de una realidad social, cultural y política en movimiento.</i></p>
Habilidades:	<p>Identificar la manera idónea para responder a la diversidad en todas las situaciones. <i>Esto requiere una formación crítica, abierta a la escucha y cooperación con los diversos agentes escolares, así como flexibilidad curricular y didáctica.</i> Contribuir a la construcción de escuelas como comunidades que respetan, promuevan y valoren logros de los estudiantes, <i>donde los docentes y estudiantes participan como agentes de cambio, empoderados de su rol en el proceso transformador de la escuela inclusiva.</i></p>
Competencias	<p><u>Generales Proyecto Tuning:</u> Capacidad para tomar decisiones Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad Compromiso ético</p> <p><u>Específicas Proyecto Tuning:</u> Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.</p> <p><u>MBE:</u> Dominio B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. Dominio B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. Dominio B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. Dominio D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p>

Tabla 3: Perspectiva docente y educación de las diferencias. Fuente: Elaboración propia.

VALOR 2: Apoyar a todo el alumnado

Promover el aprendizaje académico, práctico social y emocional de todos los estudiantes

Actitudes y creencias:	<p>Todos los estudiantes deben participar activamente en la toma de decisiones relativas a su aprendizaje y proceso de evaluación.</p> <p>Se debe descubrir y estimular la capacidad de aprendizaje y potencial de cada alumno, <i>implica romper con la idea normalizadora de la educación, basada en un alumno ideal.</i></p>
Conocimientos:	<p>Desarrollar autonomía y autodeterminación en los estudiantes. <i>No actuar de forma paternalista, ni avalar la condición de sujetos devaluados.</i></p> <p><i>Los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas (Mineduc, 2008, p.10).</i></p> <p>Modelos de aprendizaje y enfoques que pueda adoptar el estudiante. <i>En este caso se considera relevante, más bien incorporar conocimientos de la neurodidáctica y modelos que apoyen los aprendizajes a través de diversas formas (mat-4, DUA, por ejemplo).</i></p> <p><i>Trabajar colaborativamente con otros especialistas, que permita abrir campo de acción y construir conocimientos postdisciplinarios.</i></p>
Habilidades:	<p>Comprender el valor del trabajo en equipo con padres y familiares.</p> <p>Facilitar enfoques cooperativos de los aprendizajes y tutorías.</p> <p>Desarrollar habilidades comunicativas, emocionales de todos los estudiantes.</p> <p>Facilitar situaciones de aprendizaje desafiantes, donde se permita fallar de forma segura. <i>Implica reconocer los esfuerzos, valorar estrategias de cada estudiante y no subestimar sus potencialidades.</i></p>
Competencias	<p><u>Generales Proyecto Tuning:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Capacidad para formular y gestionar proyectos Capacidad para organizar y planificar el tiempo Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes <p><u>Específicas Proyecto Tuning:</u></p> <p>Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.</p> <p>Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p><u>MBE:</u></p> <p>Dominio A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>Dominio A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p>

Tabla 4: Concepciones sobre el Aprendizaje y la educación diferencia.
Fuente: Elaboración propia.

Enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas

Actitudes y creencias:	<p>Los profesores eficientes lo son para todo el alumnado. <i>No sólo a los alumnos promedio, por tanto, les permite a los docentes actuar más allá de si presentan o no una especialidad.</i></p> <p>Algunas dificultades de aprendizaje requieren adaptaciones curriculares y</p>
-------------------------------	---

	<p>metodológicas. <i>Es importante considerar que las adaptaciones deben realizarse siempre, pues el acceso al currículum depende de las configuraciones personales de cada comunidad. Implica flexibilizar e innovar de forma continua.</i></p>
Conocimientos:	<p>Enfoques y conocimiento acerca de la organización física y social del aula. Identificar y responder a las barreras para el aprendizaje, <i>requiere comprender como se configura la exclusión.</i> Desarrollar competencias metodológicas y evaluativas. <i>Conocimiento del alumnado y del currículo y normativa oficial, que permitan adaptar las directrices curriculares a las necesidades del alumnado</i> (Leiva y Jiménez, 2012, p.58)</p>
Habilidades:	<p>Desarrollar habilidades de liderazgo que permitan organización del aula. Utilizar los contenidos como un instrumento inclusivo que apoye el acceso a la enseñanza. Trabajar con los estudiantes y sus familias para personalizar el aprendizaje y el entorno educativo. Facilitar aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, el sistema de tutorías, agrupamientos flexibles. Emplear tecnologías, diversos métodos de enseñanza que sean flexibles y ofrezcan un feedback claro a los estudiantes. <i>También que sean atractivos y pertinentes a sus intereses, necesidades y características.</i></p>
Competencias	<p>Generales Proyecto Tuning: Capacidad para organizar y planificar el tiempo Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión Capacidad creativa Compromiso ético Compromiso con la calidad Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas Capacidad para tomar decisiones</p> <p><u>Específicas Proyecto Tuning:</u> Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación). Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p><u>MBE:</u> Dominio C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. Dominio C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>

Tabla 5: Enfoques metodológicos y heterogeneidad educativa. Fuente: Elaboración propia.

VALOR 3: Trabajar en equipo

Trabajo con las familias

Actitudes y creencias:	Entender la comunicación y colaboración eficaz con las familias como una responsabilidad docente. Respetar raíces culturales, sociales y opiniones de las familias.
Conocimientos:	Competencias personales positivas. Enseñanza inclusiva basada en trabajo en equipo.
Habilidades:	Comprometer a los padres y familia eficazmente en los aprendizajes de sus hijos. Comunicarse correctamente con ellos y <i>de forma continua</i> . <u>Generales Proyecto Tuning:</u> Capacidad de comunicación oral y escrita Capacidad de trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad para formular y gestionar proyectos Capacidad para organizar y planificar el tiempo Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
Competencias	<u>Específicas Proyecto Tuning:</u> Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo. <u>MBE:</u> Dominio D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Tabla 6: Articulación educativa con familias. Fuente: Elaboración propia.

Trabajo con un amplio número de profesionales de la educación

Actitudes y creencias:	La educación inclusiva requiere que todos los profesores trabajen en equipo, ya que fomenta el desarrollo profesional. <i>El trabajo colaborativo favorece una intervención integrativa y de mayor eficacia, pues considera diversas aristas de conocimiento de la realidad.</i>
Conocimientos:	Estructura y redes de apoyo disponibles para conseguir ayuda, asesoramiento y mejores resultados. Terminología en común, que facilite el diálogo y trabajo con otros profesionales de la educación. Colaborar en la resolución de problemas con el resto de profesionales. Introducción de habilidades de liderazgo.
Habilidades:	Contribuir a las relaciones con otros centros escolares y organizaciones de la comunidad educativa, <i>para comentar, intercambiar y apoyar propuestas inclusivas que mejoren la acción</i> (los mismos autores).
Competencias	<u>Generales Proyecto Tuning:</u>

	<p>Capacidad de comunicación oral y escrita Capacidad de trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad para formular y gestionar proyectos</p> <p><u>Específicas Proyecto Tuning:</u> Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.</p> <p><u>MBE:</u> Dominio D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p>
--	---

Tabla 7: Trabajo pedagógico con diversos actores. Fuente: Elaboración propia.

VALOR 4: Desarrollo Profesional y personal

Los profesores como profesionales que reflexionan

Actitudes y creencias:	La práctica reflexiva facilita el trabajo en equipo con los padres, otros profesores y profesionales.
Conocimientos:	La enseñanza requiere una continua revisión, evaluación y posterior cambio. Desarrollo de estrategias personales para la resolución de problemas. Destrezas metacognitivas para aprender a aprender. Métodos y estrategias de evaluación del trabajo.
Habilidades:	Evaluar sistemáticamente trabajo realizado (<i>autocrítica</i>). Proceso reflexivo como práctica habitual de la comunidad escolar. <i>Tomar conciencia de las teorías aplicadas confrontándolas con sus posiciones ideológicas de forma que exista una relación entre ambas</i> (Leiva y Jiménez, 2012)
Competencias	<p><u>Generales Proyecto Tuning:</u> Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas Compromiso con la calidad Capacidad de investigación</p> <p><u>Específicas Proyecto Tuning:</u> Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos. Analiza críticamente las políticas educativas.</p> <p><u>MBE:</u> Dominio D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. Dominio D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>

Tabla 8: Práctica reflexiva y escolarización. Fuente: Elaboración propia.

La formación inicial docente como base para el aprendizaje

Actitudes y creencias:	Los profesores son responsables de su desarrollo profesional constante.
Conocimientos:	La docencia es una actividad de aprendizaje continua. Marcos legales sobre los cuales se desenvuelven profesionalmente. Desarrollar conocimiento y destrezas que mejoren prácticas inclusivas (<i>metodología de</i>

	<i>investigación – acción, Leiva y Jiménez, 2012).</i> <i>Comprender estructura y sistema de valores en los cuales se construye la educación inclusiva.</i>
Habilidades:	Promoción de innovación y aprendizaje personal. Considerar a otros docentes y profesionales como recurso de enseñanza y colaboración.
Competencias	<u>Generales Proyecto Tuning:</u> Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente <u>Específicas Proyecto Tuning:</u> Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo

Tabla 9: Implicancias en la formación inicial docente para la educación de las diferencias.

Fuente: Elaboración propia.

El perfil presentado y analizado anteriormente, debe considerar la formación del docente, no sólo con competencias técnicas ni adecuadas metodologías de enseñanza, sino también como, un agente capaz de tomar decisiones y, más importante aún, como un “*artista, como investigador y como agente de cambio*”, considerando que la función docente es una profesión de diseño y exige la reflexión constante y cooperativa sobre el desempeño de la docencia y el compromiso con el cambio social y cultural en contextos sociopolíticos específicos” (Martínez, 1997, p.9). Para lograrlo, se debe efectuar una serie de modificaciones en las asignaturas del currículo docente de pre- grado, cuyos ejes temáticos deben ser considerados desde su complejidad, dinamismo, flexibilidad y versatilidad, acorde a los continuos cambios sociales. Para Leiva y Jiménez (2012) “*estos serían los núcleos temáticos ineludibles para una óptima formación inicial del profesorado en materia de inclusión social y educativa*”, los cuales serán complementados por las autoras del presente ensayo diferenciados con letra cursiva:

De la exclusión a la inclusión. Precisiones terminológicas. Origen y sentido de la educación inclusiva. Es importante en este punto, analizar las perspectivas desde las cuales se han abordado a lo largo de la historia a las personas en los márgenes de la participación social. Esto con la finalidad, de comprender y promover prácticas educativas inclusivas a partir de la formación altamente reflexiva y crítica de los futuros docentes. De forma de comprometerlos activamente en el proceso de transformación política y social que supone la inclusión.

El marco legal en materia de atención a la diversidad: posibilidades y limitaciones. En esta asignatura resulta fundamental conocer las políticas públicas que sustentan los procesos educativos y sus intentos por proveer educación de calidad para todos, para así comprender cómo persiste en la actualidad el paradigma médico – psicológico de la educación especial. Asimismo, reconocer cómo desde el ejercicio del derecho se producen patologías sociales crónicas, perpetuando el modelo de normalidad, etiquetaje y categorización de los individuos. Por otra parte, identificar y comprender las medidas gubernamentales de tipo paternalistas, que llevan a tomar decisiones, desconociendo la validez y conocimiento de causa de las personas consideradas vulnerables y minoritarias.

Política y sociedad. Es de suma importancia que los docentes tengan conocimiento acerca de los modelos políticos y sociales que imperan en la actualidad, ya que estos determinan la toma de decisiones que mejor se ajusten a los intereses sociopolíticos y económicos de los sistemas

de globalización. En este sentido, se debe entender cómo operan las estructuras de poder, a nivel educativo y social, así como, la forma en que validan los espacios de exclusión.

Separación de la educación especial de la educación inclusiva. Para no continuar con los fracasos cognitivos, los saberes ficticios y las ideas utópicas de la inclusión, se requiere separación de la educación especial, ya que ésta desconoce los principios de la naturaleza humana, haciendo hincapié en la diferencia como un rasgo anormal, minusválido y discapacitante de las personas. Además, esto permitirá romper con los dogmatismos de teorías clásicas e implicarse en el proceso de enseñanza – aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente del sistema de etiquetaje al cual se ven sometidos. Junto a lo anterior, es importante diferenciar la educación inclusiva funcional de la crítica, ya que la primera permanece anclada a los preceptos de la educación especial, mientras que la segunda se encuentra más cercana del movimiento inclusivo.

Consideraciones sobre la epistemología de la educación inclusiva I y II. Los docentes a partir de los estos dos módulos se interiorizarán acerca de la construcción del conocimiento de la educación inclusiva, la influencia de distintos movimientos sociales de reivindicación y los principales fundamentos que configuran la cartografía de la inclusión. Se pretende, asimismo, conocer la naturaleza epistémica de la educación inclusiva, reconociendo la falta de una construcción teórica acabada.

Ciudadanía y democracia: la inclusión como ejercicio democrático. Separar los conceptos de la justicia social, de la inclusión y devolver la ciudadanía a las personas, considerando así a los diversos agentes sociales en la construcción de nuevos significados.

Estrategias organizativas y curriculares para la inclusión. Los docentes deben contar con una sólida formación respecto al currículo, para poder determinar los conocimientos claves que deben adquirir y desarrollar los estudiantes para participar activamente en el sistema educativo y, puedan desenvolverse más allá de la frontera de la escuela. De la misma forma, es esencial que tengan competencias en gestión y liderazgo escolar, permitiéndoles promover prácticas educativas inclusivas.

Desafíos y retos a nivel social. Los alumnos en proceso de formación deben considerar que las aulas están conformadas por diferentes estudiantes, con características, intereses, necesidades y particularidades que los hacen únicos, por tanto, no se corresponde con la imagen idealizada de un alumno típico. Esta asignatura permitirá ampliar la visión de los futuros docentes, incorporando temáticas tales como: género y diversidad afectivo – sexual, interculturalidad y privación sociocultural.

Funcionamiento del órgano del aprendizaje (cerebro). Considerando que el docente es quién media los procesos de aprendizaje, resulta impensado que no conozca en profundidad cómo funcionan las diversas estructuras cerebrales de niños, jóvenes y adultos al momento de aprender. Resulta esencial derribar neuromitos que dificultan las prácticas educativas y, principalmente, entender cómo estimular los procesos cerebrales, (mediante el movimiento y la estimulación de los sentidos, cómo anclar los aprendizajes a través de la repetición con sentido (trasladar los aprendizajes desde la memoria sensorial a la memoria a largo plazo) y el rol de los neurotransmisores en las diversas etapas del aprendizaje.

Didácticas y prácticas educativas. Los docentes requieren ampliar sus conocimientos prácticos relacionadas con técnicas, metodología y didáctica educativa. Es importante, considerar el aporte de la neuro didáctica para lograr aprendizajes significativos, ya que reconoce la forma en que realmente aprendemos. Sumado a esto, deben contar con competencias y conocimientos en el uso de las Tics, redes sociales y alfabetización digital, pues son recursos fundamentales en la motivación de los estudiantes, permitiéndoles crear objetos de aprendizaje y utilizar un código común con el alumnado.

Modelos de formación de docentes para la escuela inclusiva. Un elemento clave es considerar al docente como un intelectual reflexivo, pues es lo que permite favorecer las prácticas inclusivas, transformando el quehacer educativo y eliminando todo atisbo de segregación. Es aquí donde conocerá el perfil que debe tener para esta finalidad, respecto a las actitudes, habilidades y conocimientos específicos. Debe entender, así mismo, su labor como agente facilitador de las experiencias cristalizantes y, por ende, la plasticidad neuronal positiva. En la medida en que trasmite seguridad a sus estudiantes, les ofrezca desafíos cognitivos y los inste a superarse continuamente, estos podrán disfrutar del proceso de aprendizaje y extrapolar su conocimiento a otras áreas.

Modelos de participación y colaboración. El docente debe comprender que se requiere del trabajo colaborativo de todos los agentes educativos (docentes, estudiantes, directivos, especialistas, familias y comunidad en general) para generar modificaciones a la estructura escolar actual. A la vez, debe entender que las distintas visiones, experiencias, disciplinas e intereses, son las que enriquecen los procesos óptimos de aprendizaje. En este sentido, debe desarrollar habilidades tales como: asertividad, liderazgo, empatía, trabajo en equipo, etc.

Modelos y experiencias prácticas de escuelas inclusivas. Ninguno de los puntos anteriores tendrá un real impacto en el quehacer educativo, sino se contrasta los conocimientos con la práctica, siendo ésta última la que finalmente transformará a los nuevos docentes en sujetos claves en la educación inclusiva.

Recapitulando, se debe efectuar una revisión y transformación del currículum de formación docente, que no sólo prepare a los profesores en competencias teóricas, sino en experiencias prácticas. Esto implica acercamiento a escuelas con orientación inclusiva, donde pueda interactuar con otros docentes y profesionales, así como familia y estudiantes que participan del movimiento inclusivo. Son estas instancias donde podrá adquirir conocimientos y una visión amplia del movimiento, a fin de desenvolverse activamente como agente de cambio a nivel escolar y social. Asimismo, se debe enriquecer el currículum con conocimientos epistémicos, que favorezcan la comprensión del trasfondo de la inclusión y verlo más allá del paradigma de la escuela especial. Por otra parte, formar al profesorado con suficientes herramientas metodológicas, didácticas y evaluativas que sean coherentes a los nuevos desafíos socioculturales y a la diversidad de estudiantes que forman parte de la escuela, más allá de sus necesidades educativas especiales.

A modo de conclusión

El movimiento de la inclusión, supone un desafío importante, ya que rebate los esquemas normalizadores y neoliberales, que por tanto tiempo han imperado en nuestra sociedad. Propone el rompimiento de ataduras teóricas inflexibles, que intentan medir a los sujetos por sus diferencias, cercanía y lejanía respecto a los modelos establecidos como productivos, competitivos y exitosos a los fines lucrativos de la sociedad. Implica empoderar a las personas, devolviendo su participación, derecho y ciudadanía, así como consideración en toda esfera de la sociedad. Además, intenta comprender los espacios de exclusión para cuestionarlos, eliminarlos y construir una nueva concepción de la inclusión, más abierta y real, lejos de pensamientos idealizados.

Por tanto, la educación inclusiva, establece en la actualidad uno de los mayores desafíos en nuestra sociedad, pues se espera encontrar en ella la transformación del modelo educativo que existe. Así, el enfoque de Educación Inclusiva requiere comprender sus lineamientos epistémicos, aún en formación, para así resignificar el concepto y alejarlo definitivamente de la escuela especial, la cual entiende la diferencia como algo a mejorar o compensar. No existe teoría, pues ésta coarta, dogmatiza y encapsula la realidad, evitando la construcción dinámica del concepto a la par de los cambios sociales. De acuerdo a Thomas y Loxley (2007) *“dejar de aferrarse a la teoría da la libertad de hacer una “apreciación directa y detallada de lo que en realidad se le presenta”* (p.22).

Ahora bien, se entenderá por inclusión a un proyecto político y educativo transgresor que busque la ruptura definitiva del modelo educativo actual, efectuando cambios profundos no en la forma, sino más bien en el fondo. Puesto que, hoy en día sólo se han producido modificaciones a nivel lingüístico, sin considerar cambios reales en la práctica. Para ello, es fundamental contar con un cuerpo de conocimiento, investigadores y políticas que contribuyan a la configuración epistemológica de la Educación Inclusiva. En este proceso deben participar, diversos organismos que le otorguen representatividad a las distintas visiones, posturas, intereses y luchas comprometidas en la construcción del nuevo concepto inclusivo.

Respecto a la formación docente, se debe considerar que *“deben tener actitudes positivas respecto de la diversidad de los educandos y comprender las prácticas inclusivas, desarrolladas durante la formación inicial y en los procesos permanentes de perfeccionamiento profesional”* (Unesco, 2008: 33). En este último punto es necesario recalcar la importancia de que la formación inclusiva sea parte del currículo, motivando a los futuros docentes a actuar de forma empoderada y crítica. Asimismo, reforzará la idea de que la inclusión no es campo de algunos especialistas ni se encuentra relacionada con determinados contextos, sino que es parte de un proceso de lucha y reivindicación social.

Para lograr una escuela inclusiva, tal como se ha señalado, la formación del profesorado debe sufrir una serie de transformaciones. Estas pueden ser divididas en actitudes, conocimientos, habilidades y competencias, las cuales configurarán el perfil de un docente inclusivo. Dicho perfil puede ser de gran utilidad en diversos contextos, tal como lo señala la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). Es así como puede servir de guía no sólo para la formación inicial docente, sino también para llamar a la reflexión tanto de futuros docentes, como

aquellos en ejercicio, dialogando sobre sus propias necesidades, ideas preconcebidas y desafíos respecto a su función dentro del movimiento inclusivo.

Se debe considerar, además, el proyecto Tuning para Latinoamérica (2007) y el Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) que entregan orientación acerca de las competencias que debiese tener un docente para dar respuestas educativas de calidad, ajustadas a los requerimientos de los estudiantes y en consideración del contexto que les rodea y al cual pertenecen. No obstante, con pesar, nos damos cuenta que estas orientaciones quedan olvidadas en la práctica, atendiendo a la urgencia de los resultados de pruebas de mediación estandarizadas, en sintonía con la formación normativa de un estudiante universal, más no real. De ahí la urgencia de preparar a los docentes de pre y post grado, involucrándolos activamente en la comprensión y valoración de la diversidad, de manera que las aulas se conviertan en un verdadero espacio de desarrollo académico, personal, ciudadano y social, de todos y cada uno de los estudiantes.

Como propuesta, se considera oportuno enriquecer la malla curricular del futuro docente, no sólo en términos teóricos y conceptuales, sino también en la práctica. Es decir, exponiéndolos a distintas vivencias inclusivas, donde puedan adquirir experiencias y conocimientos posibles de replicar en su futuro quehacer docente. En este sentido, el currículum debe dotar al docente de herramientas que le permitan apoyar y dar respuestas a los requerimientos de todos los alumnos. Así, urge la incorporación de metodologías y didácticas que sean atractivas y coherentes a las características, intereses y motivaciones de los estudiantes, tales como: diseño universal del aprendizaje, uso curricular de las TIC'S, modelo 4 – MAT, considerando asimismo el aporte de las neurociencias.

La revisión de dichas mallas que rigen el colectivo educacional exige la construcción de una propuesta curricular más completa, atingente y acorde a los desafíos actuales en Educación Inclusiva. Este, por ciento, es uno de los mayores retos, puesto que exige de un movimiento sociopolítico que se manifieste y golpee fuerte en las actuales autoridades y, de esta forma, sentar las bases para una transformación en el currículum de los futuros docentes. Así, en el presente ensayo se sugieren algunas asignaturas para complementar la formación docente de pregrado (epistemología de la educación inclusiva, neurociencias y neuro didáctica). Sin embargo, consideramos oportuno enunciarlas y no ahondar en profundidad, ya que implica un trabajo investigativo profundo y acabado, que realice un análisis pertinente.

Además, resultaría positivo incorporar en una mesa de trabajo a distintos actores sociales, de forma de que exista mayor representación y, por tanto, las estrategias se ajusten a sujetos reales, sean concretas y bajen de los castillos del idealismo inclusivo. Esto, pues *“la formación sobre la educación inclusiva y el desarrollo profesional continuado han de ser diseñados y desarrollados mediante las contribuciones de las diferentes partes interesadas, particularmente los miembros de la comunidad y los profesionales con discapacidad, para dar de esa manera un carácter más realista a las experiencias de aprendizaje del profesorado”*. (Lewis y Bagree, 2013, p.4). También propiciar encuentros entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía, de forma de transmitir conocimientos, inquietudes, retroalimentar requerimientos individuales, experiencias y desafíos. Así, se debe dar *“énfasis a la inserción temprana de los estudiantes – a través de la práctica profesional – que incentive el trabajo colaborativo entre docentes novatos y expertos”* (San Martín et al., 2017, p. 26). Luego, traspasar

estas experiencias a propuestas de mejora y enriquecimiento curricular a las entidades de formación docente.

En síntesis, se podrá llegar a hablar de Educación Inclusiva, cuando veamos y entendamos a esta como una lucha política que cuente con herramientas lo suficientemente fuertes y capaces de ejercer influencias a nivel ciudadano. Sin embargo, seguimos en deuda puesto que aún no se ha producido un quiebre paradigmático con la magnitud suficiente grande que sienta las bases para la reestructuración de Educación Inclusiva. Sólo, en caso de que lleguemos a establecer acuerdos y todos como ciudadanos formemos una sola fuerza que luche por la verdadera inclusión, podríamos lograr también una sociedad más justa, humana y verdaderamente inclusiva.

Finalmente, creemos que este trabajo invita a otros investigadores a continuar ampliando líneas de exploración destinadas a definir el marco epistemológico de la educación inclusiva. Esto, para favorecer el asentamiento del movimiento inclusivo, entendiéndolo como un proceso dinámico, flexible propio de los cambios sociales. Asimismo, se debe indicar que “los egresados de Pedagogía en Chile no están altamente preparados para enfrentar la diversidad que existe en el aula y además tienen un aprendizaje comparativamente menor al de otros países (Ávalos y Matus, 2010; Navarro y Téllez, 2010; Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, 2011, citados por San Martín et al., 2017, p.23). De ahí la importancia de analizar las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía y actualizarlas, de manera que permitan a los docentes entender y dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, responsabilizándose por ellos. Por último, es importante señalar que, el lenguaje utilizado en las diversas investigaciones debiera ser más cercano, sin tantos tecnicismos, menos figurativo, a fin de facilitar la comprensión del tema, la motivación y el acceso a toda persona interesada en contribuir al proceso de la educación inclusiva.

Bibliografía

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6 (1), 19-35. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). “Perspectivas teóricas: modernidad y postmodernidad, poder y ética”, en: Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. Más allá de la calidad en educación infantil (pp.39-68). Barcelona: Graó.
- Fernández, M. & Malvar, L (2009). Una escuela inclusiva para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro. XXI Revista de Educación (11) 183-194. Recuperado de www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/544/805

- González, M. (1997). La Micropolítica Escolar: Algunas Acotaciones. *Profesorado* 1 (2) 45 – 54. Recuperado de [https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)
- Infante M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI* 36 (1) 287–297. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Leiva, J. & Jiménez, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo xxi: un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* (8), 41–62. Recuperado en <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n8/REID8art3.pdf>
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de Educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”* 13 (3), 1–27. Recuperado en <http://www.redalyc.org/html/447/44729878025/>
- Lewis, I. & Bagree S. (2013). Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y niños con discapacidad. Recuperado de http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper-Teachers_for_all_spanish.pdf
- Luque, M (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS. Revista electrónica cooperación universidad sociedad* 1 (2) 21 – 33. Recuperado de <http://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/article/view/31>
- Martínez, A. (1997). El Profesor y la Reflexión sobre la Práctica. *Profesorado* 1 (2), 9 – 21. Recuperado de [https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_9-21.pdf](https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_9-21.pdf)
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación*, 19 (2), 55-68. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/447/565>
- Ocampo, A. (2015a) Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades. Recuperado de <http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/05/LECTURA-PARA-TODOS.pdf>
- Ocampo, A. (2015b). Perspectivas para un Enfoque Re-construccionista de la Educación Inclusiva en el Siglo XXI: la necesidad de deconstrucción de sus fundamentos vigentes y la proposición de una crítica genealógica para un proyecto político más trasgresor. *Revista Inclusión y Desarrollo*. (1), 34-50. Recuperado en <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/article/view/1205/1118>
- Ocampo, A. (2016a). “Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva”, en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. (24 – 89). Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578424>

- Ocampo, A. (2016b). “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”, en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica.* (73 -159). Recuperado en <http://www.celei.cl/wp-content/uploads/2016/12/Gram%C3%A1tica-de-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Ocampo, A. (2016c) “Interseccionalidad y Derecho a la Lectura” Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la “ciudadanía” y el “fomento de la Lectura” desde una perspectiva de Educación Inclusiva. Recuperado en <http://www.celei.cl/wp-content/uploads/2017/01/Interseccionalidad-y-Derecho-a-la-Lectura.pdf>
- Ocampo, A. (2017a). “Educación Inclusiva Crítica y exploración del espacio de la exclusión: relevando el potencial crítico de la descolonización epistémica y los estudios de performance como ejes analíticos”, en: Pérez, A. (Eds.). *Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la filosofía y de las Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. (en prensa). pp.21
- Ocampo, A. (2017b). “La producción de ficciones políticas e ideológicas en la formación de maestros para la inclusión”. *Perspectivas críticas sobre inclusión.* Brasilia: Universidad de Brasilia. (en prensa). pp.30.
- Ocampo, A. (2017c). “Epistemología de la Educación Inclusiva”. Conferencia presentada en I Congreso Internacional de Comunicación Inteligente y Tecnologías Digitales para la Educación y la Inclusión Social. Universidad de La Sabana y la Universidad Nacional de Educación y a Distancia, Bogotá: Colombia.
- Ocampo, A. (2017d). “Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva”. Conferencia presentada en el II Encuentro Internacional sobre Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ). Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo de Chimborazo y la Universidad Nacional del Chimborazo, Riobamba, Ecuador.
- Ortega, P. (2008). “La Escuela, ¿Un espacio de inclusión? *Revista Nodos y Nudos* 3 (25), 4-12. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1382>. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01224328.1382>
- Poza, V. y de la Blanca, S. (2014). El desafío de la escuela inclusiva a través de los proyectos de trabajo y del método científico en un aula de Primaria. *Aula de Encuentro* 2 (16) 4-41. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2116/1888>
- Proyecto Tuning en América Latina (2007), *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina.* Editado por Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., Wagenaar, R. Universidad de Deusto – Universidad de Groningen. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., Wyman, I., 2017. Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación* (46), 20 – 52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>
- Slee, R. (2001). “Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento”, en: Slee, R., Weiner, G., Tomlinson, S. (Eds). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 135 – 152). Madrid: Akal Ediciones.
- Slee, R. (2012a). “Consideración de otras posibilidades: la escuela extraordinaria”, en: Slee, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u educación inclusiva* (pp. 219-249). Madrid: Morata.
- Slee, R. (2012b). “Construcción de una teoría de la Educación Inclusiva”, en: Slee, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u educación inclusiva* (pp. 101-131). Madrid: Morata.
- Slee R. (2012c). “De la segregación a la integración y a la inclusión, y vuelta (una repetición política)”, en: Slee, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u educación inclusiva* (pp.159-178). Madrid: Morata.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). “Educación Especial: teoría y habladurías teóricas”, *Deconstrucción de la Educación Especial y construcción de la inclusiva* (pp.13-39). Madrid: Editorial La Muralla.
- Unesco (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO NFINTED_48-3_Spanish.pdf

Cómo citar este trabajo:

Prado, D., Díaz, N., Vásquez, N. (2018): *Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación, Polyphōnia*. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 141-174.

Sobre las autoras:

Mg. Dirkha Prado Munizaga

Chilena. Fonoaudióloga, Licenciada en Fonoaudiología (Universidad de Valparaíso). Postítulo en Psicopedagogía y Lenguaje (Iplacex), Diploma en

Adaptaciones Curriculares (Iplacex), Magister en Psicología Infantojuvenil (Universidad del Mar), Especialista nivel I, PROMPT INSTITUTE, Certificación de la ASHA (Universidad de Valparaíso), Masterante en Educación, Mención Educación Inclusiva (Universidad Santo Tomás). Experiencia en Escuela Especial de Lenguaje y Programas de Integración, efectuando evaluación, diagnóstico y apoyo específico a estudiantes con NEE. Actualmente, se desempeña en Colegio Francis School como Coordinadora del Programa de Integración Escolar.

Licda. Nicole Diaz Munizaga

Chilena. Profesor de Estado en Educación Diferencial, Licenciada en Educación (Universidad de La Serena), Especialista en Aprendizaje y Desarrollo (Universidad de La Serena), Especialista en Retraso Mental (Iplacex), Especialista en Audición y Lenguaje (Iplacex) y Mención en Trastornos Específicos de Lenguaje (Iplacex). Masterante en Educación, Mención Educación Inclusiva (Universidad Santo Tomás). Experiencia en Escuelas Especiales, en los niveles de Retos Múltiples y Básico 5 y 6, además en Programas de Integración Escolar con los niveles de primero a octavo básico. Actualmente, se desempeña en Colegio Francis School, Coquimbo, Chile.

Licda. Carla Vásquez Canales

Chilena. Profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación Especialista en Trastornos del Aprendizaje y del Desarrollo (Universidad de la Serena), Postítulo en Trastornos de Audición y Lenguaje (Iplacex). Masterante en Educación, Mención Gestión Inclusiva (Universidad Santo Tomás). Experiencia en Escuela Especial de Lenguaje y en Programas de Integración en Liceo Municipal y Colegio Particular Subvencionado. Actualmente se desempeña en Programa de Integración, Colegio Francis School, Coquimbo, Chile.