



Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate¹

Por [María Teresa Rojas Fabris](#)

Académica

Facultad de Educación

Universidad Alberto Hurtado



¹ Este artículo forma parte del Proyecto FONIDE 911429 “Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar », ejecutado por la autora junto a Alejandra Falabella y Paula Alarcón, académicas de la Facultad de Educación.



Introducción

En el último tiempo, el concepto “inclusión” ha irrumpido en el sistema escolar chileno. Observamos cómo se multiplican los adjetivos “inclusivo” para referirse a las escuelas, profesores, currículos, entre otros, tratando de responder a una demanda social por mayor acceso y oportunidades para todos y todas los niños. Simultáneamente la Ley de Inclusión que entró en vigencia en marzo del 2016 interpela a las escuelas, especialmente a las particular subvencionadas, para que revisen sus sistemas de admisión y selección y, con ello, sus reglamentos disciplinarios y sus prácticas pedagógicas y profesionales.

Esta ley regula tres principios estructurales del mercado educacional chileno. El primero, prohíbe el lucro de sostenedores privados que reciben subsidio estatal a partir de un cambio en las condiciones legales de su tenencia y administración escolar; segundo, elimina gradualmente el copago en las escuelas particular subvencionadas y, tercero, prohíbe la selección de alumnos en todos los niveles de enseñanza. La ley de inclusión ha sido definida como un primer paso para generar condiciones administrativas y regulatorias que permitan debilitar en parte la dinámica segregadora del mercado educativo.

Sin embargo, la noción de inclusión ya estaba instalada en muchas escuelas a partir de la aplicación del decreto 170 y el programa de integración educativa (PIE). La política educativa que regula los Programas de Integración en Chile lleva en ejecución siete años (Decreto S Nº 170/09). Este decreto tiene por objetivo regular el diagnóstico y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) – de carácter transitorio y permanente – beneficiarios de la subvención de educación especial. También norma los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales idóneos requeridos para diagnosticar las NEE y establece un marco regulatorio para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar.

Así, en la escuela chilena actual coexisten, al menos, dos enfoques para regular los procesos de inclusión e integración. El primero, enraizado en las concepciones explícitas e implícitas del decreto 170, el segundo, de forma incipiente, en los postulados de la ley de inclusión que obliga a las escuelas a replantear sus procesos de admisión y sus reglamentos disciplinarios.

En este escenario de regulaciones nuevas y demandas de la sociedad civil por escuelas inclusivas, es preciso detenerse para analizar qué se entiende por inclusión escolar. Existe una tradición desde la educación especial o diferencial que ha sostenido un debate sobre el alcance de la noción de inclusión que posee mucha fuerza en el sistema escolar. Por otra parte, existen estudios de otras ciencias sociales, desde teorías críticas y postcríticas en particular, que ofrecen definiciones de la inclusión que



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Artículo

incluyen elementos culturales y políticos y que trascienden el espacio escolar. El objetivo de este artículo es mostrar distintas formas de comprensión de la noción de inclusión escolar recogidas desde la literatura especializada.

Creemos que los estudios y políticas sobre inclusión en la escuela deberían tener presente desde qué perspectiva la entenderán y cómo ello repercutirá en las formas de comprensión de la equidad y la justicia en la escuela. Finalizamos proponiendo una definición de “inclusión social” como marco comprensivo para estudiar las escuelas y el sistema escolar.

La noción de inclusión desde la educación especial

La noción de inclusión en el sistema escolar es heredera, en primer lugar, de un largo debate de la psicología y la educación especial. Esta es la primera fuente y tiene sus orígenes en los años 60 en Estados Unidos ante el debate por la exclusión escolar de niños y niñas con condiciones físicas y cognitivas diferentes. Esta discusión se institucionaliza en las políticas educativas a partir de conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtiem. El lenguaje de la declaración incorpora la idea de que la educación es para todos y todas y que la inclusión no se restringe a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Dyson (2001), distingue tres formas de abordar la noción de inclusión:

- inclusión como **ubicación**: se enfoca en *el acceso* a la educación regular de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales.
- inclusión como **educación para todos**: se refiere a la igualdad de oportunidades “para todos y todas”, integrando a todos los sujetos que sufren exclusión
- inclusión como **participación**: referida a la noción de diversidad y en las oportunidades que brinda el sistema escolar para que niños y niñas expresen, a partir de sus identidades culturales, sus motivaciones y sus intereses.

Echeita y Ainscow (2011), dos de los autores más citados en el campo de los estudios de inclusión vinculados a la educación especial, construyen una definición de inclusión que considera cuatro aspectos:

- La inclusión es un **proceso**, es decir un trabajo constante en el seno de las escuelas por aprender a vivir entre sujetos diversos y diferentes desde una perspectiva de respeto y dignificación.
- La inclusión precisa la **identificación y la eliminación de barreras** simbólicas y tangibles. Se entienden como barreras aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan exclusión, marginación o



fracaso escolar. Y además, barreras materiales como existencia de condiciones físicas y/o regulatorias para trabajar en ambientes diversos.

- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar **en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar**. No obstante la inclusión alude, en sentido amplio, a la resignificación de la noción de diversidad, los autores reconocen que los procesos inclusivos suelen comenzar por la identificación y apoyo de los grupos más vulnerados y excluidos de la comunidad.

Booth y Ainscow (1998) crean el “Index for Inclusión” (2000, 2002 *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*) que se socializa en las políticas educativas rápidamente y que ha servido de base de elaboración de reglamentos y orientaciones de políticas internas para las escuelas hasta hoy. En este index, los autores reconocen tres grandes dimensiones en todos los procesos inclusivos al interior de las escuelas y los proponen como elementos fundamentales a considerar en la inclusión escolar:

- **Culturas inclusivas:** una escuela inclusiva cuenta con una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros – profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias – se sientan valorados.
- **Políticas inclusivas:** En esta dimensión se sostiene que para plasmar la inclusión se requiere de decisiones organizativas y curriculares, que posibiliten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- **Prácticas de aula:** Se espera que tanto las actividades que se desarrollan en el aula como aquellas otras de tipo extraescolar sean *accesibles para todos los alumnos*, teniendo en cuenta para ello sus necesidades, conocimientos y experiencias.

Estas dimensiones del *Index para la inclusión* fueron el punto de partida para institucionalizar una mirada sobre la inclusión que fuera más allá de los niños y niñas con NEE. En un sentido amplio, se propone que la escuela debe organizar sus relaciones sociales y curriculares de manera distinta, sin homogenizar ni invisibilizar la diversidad de los sujetos y sus culturas y , al mismo tiempo, colocando en el centro que el aprendizaje es una meta para todos y todas los estudiantes. Esta mirada se distancia de una visión asimilacionista que favorece la integración escolar, entendida como la adaptación que los sujetos deben hacer para formar parte de una cultura hegemónica. El Index instala nuevas creencias en los circuitos escolares, especialmente de las profesionales de la educación diferencial, que denuncian la estigmatización de la noción de niños con NEE.



La inclusión entendida como escuelas más integradas social y culturalmente.

Las investigaciones empíricas que han abordado la mixtura social en escuelas, lo han hecho en su gran mayoría desde el enfoque del *efecto pares*, en que se pretende comprender los efectos en el rendimiento y la performance académica cuando conviven estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos. En este punto, la literatura del campo de la sociología de la escuela ha reivindicado la noción del “efecto par” como el efecto virtuoso de la mixtura social, cultural y cognitiva que beneficia positivamente los aprendizajes de los niños y niñas con menor capital cultural. También está asociado a beneficios ciudadanos y de formación democrática al favorecer espacios escolares diversos socialmente y abiertos a la pluralidad de experiencias humanas de una colectividad (Duru Bellat, 2005).

Los primeros estudios en esta área fueron realizados por sociólogos estadounidenses de la post-guerra, empleando métodos cuantitativos exclusivamente, y centrados en la pregunta por si efectivamente la mixtura social tenía o no efectos significativos en el rendimiento (Thrupp, 1995). Según Thrupp estos estudios fueron generalmente muy sesgados, por ejemplo en términos metodológicos, pues estudios etnográficos (Lacey, 1970; Willis, 1977; Ball, 1981; Brown, 1987; Jones, 1991) también mostraban que la mixtura en muchos casos era contrarrestada por el orden moral impuesto al interior de las escuelas, y por tanto era difícil determinar cuál era el efecto en el rendimiento escolar de la mixtura como variable por sí sola (Thrupp, 1995:184).

Otros autores, como M. Duru Bellat por ejemplo, (2005) estudia, en el contexto de escuelas públicas francesas, aulas mixtas socialmente identificando que las estrategias de los docentes en estas aulas, intentan favorecer el “efecto par” en la relación de los estudiantes, pero también evidenciando que los profesores perciben que las estrategias desplegadas no son suficientes para potenciar los resultados académicos de todos los estudiantes. Entre otras, los maestros observados realizan adecuaciones al currículo, incorporan muchas imágenes, recursos orales y disminuyen el uso de textos escritos para todos los estudiantes, de forma de no perjudicar al grupo que presenta mayores problemas en comprensión lectora. Los profesores analizados declaran tensiones entre sus decisiones de aula y las expectativas de los padres y madres de clases medias profesionales que demandan una formación académica más exigente para sus hijos. Los docentes saben que el costo de sus estrategias inclusivas es disminuir la tendencia de las familias con mayor capital cultural a elegir escuelas públicas (Duru Bellat, 2005).

Algunos autores observan que la escuela puede tender puentes interclases que permitan mayor diálogo y desprejuiciamiento entre familias, docentes y estudiantes (Frankenberg y Orfield, 2012). Esta posibilidad se daría en condiciones muy especiales, que consideren entre otras cosas la existencia de territorios donde existan escuelas accesibles para familias de clases medias y de clases populares, y, a la vez, se promuevan temas e instancias específicas que favorezcan el intercambio entre familias y la integración entre pares. Pero se trata de una inclusión mediada por elementos que la escuela no puede controlar, como la segregación residencial y las tensiones y ambivalencias éticas de las familias respecto a valorar la diversidad como espacio de formación para sus hijos.



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Artículo

En el contexto chileno, los estudios sobre inclusión desde una perspectiva social son escasos. La cuestión de la inclusión se ha abordado más desde la perspectiva de la educación especial, poniendo acento en la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales y en temas de diversidad cultural en las escuelas. Por otra parte, las escuelas mixtas socialmente son escasas, destacando los casos de los liceos públicos denominados emblemáticos y un segmento de escuelas particular subvencionadas que, asentadas en barrios y comunas con cierta heterogeneidad social, reciben a familias con una relativa heterogeneidad social y con perfiles culturales diferentes (Rojas, 2009). En un estudio que indaga sobre incorporación de niños vulnerables a escuelas con copago alto en Santiago y la V región, se identificaron discursos de directivos, profesores y apoderados que subrayan la importancia formativa de la heterogeneidad social en las escuelas, colocando acento en la importancia de la diversidad social en el aula para el desarrollo ciudadano y moral de los niños y niñas. Sin embargo, junto a estos discursos declarativos, subsisten temores y tensiones de parte de todos los actores escolares respecto al “riesgo” de vincularse con niños que puedan transmitir códigos culturales no deseados y, también, desincentiven los aprendizajes académicos de todos los niños. Los profesores declaran la ausencia absoluta de apoyos pedagógicos reales para trabajar la inclusión, entendidos como recursos, tiempos, materiales y asistencia de más profesionales. La inclusión social se concibe como una quimera, en la medida que no existan condiciones profesionales concretas para poder trabajarla y, por otro parte, disminuya la tensión asociada al logro de resultados académicos en las pruebas de medición nacional (Rojas, 2009). Otra investigación demuestra además como algunas familias de clases medias se interesan porque sus hijos estudien en ambientes integrados socialmente, pero al mismo tiempo poseen temores porque ello signifique perjudicar la formación académica de sus hijos o exponerlos a situaciones de violencia o malas influencias (Rojas, Falabella, Leyton 2016).

La inclusión como convivencia en la diversidad (y crítica a la noción de normalidad)

Desde perspectivas teóricas crítica y postcrítica, existen miradas sobre la noción de inclusión que denuncian el uso político del concepto para naturalizar situaciones de desigualdad y exclusión. El investigador australiano Roger Slee por ejemplo, hace una revisión de investigaciones en torno a la inclusión escolar y sostiene que muchos de los trabajos aceptan la organización y políticas escolares actuales como punto de partida para la discusión sobre prácticas inclusivas, y por ende, la inclusión es presentada como un análisis comparativo de las experiencias y resultados de estudiantes discapacitados en educación segregada (especial) y regular. Lo que, a juicio del autor, es un facilismo conceptualmente limitante, que niega la posibilidad de pensar de otra forma sobre los estudios en educación. En este sentido afirma que el primer paso hacia la educación inclusiva debe ser problematizar la noción de Necesidades Educativas Especiales, en la comprensión de que las relaciones



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Artículo

entre estudiantes, currículo y su entrega pedagógica pueden ser habilitantes y deshabilitantes (Slee, 2001b:115-117).

En un trabajo posterior del autor, en conjunto con Graham (2008), se plantea que al hablar de inclusión, no se atiende al hecho de que esta noción, opaca, no problematiza hacia qué queremos incluir, y por ende, sin problematizar ese «centro», incluir no necesariamente significa ser inclusivo (Graham y Slee 2008). Un primer paso hacia la educación inclusiva, implicaría sostener la pregunta sobre los preceptos, o en otras palabras una pregunta que permita explicitar y problematizar los prejuicios normativos que nos llevan a pensar qué es «incluir» (Graham y Slee, 2008). En suma, los autores sostienen que no basta con evaluar lo que pretendimos hacer, sino que es necesario reconocer y mitigar las brechas generadas por nuestros propios esfuerzos por incluir (Graham y Slee, 2008).

Respecto al ejercicio de incluir entendido como «agregación de diferencias», Kumashiro (2001) sostiene que agregar perspectivas, categorías, o contenidos diferentes en la enseñanza, no modifica nuestro sentido de normalidad, sino que lo reafirma. El autor se pregunta por la persistencia de nuestro deseo de enseñar y aprender mediante prismas normalizadores, es decir, enseñar y aprender en maneras en que se nos confirme que lo que hemos llegado a creer que es normal o de sentido común, es realmente como las cosas son y deben ser. Mientras no se cuestione la noción de “normalidad” escolar, la referencia a la inclusión es superficial y engañosa, pues siempre se construye sobre la base de agregar a otro diferente y no al cuestionamiento de uno mismo (Matus y Rojas, 2015). Desde este prisma, las políticas y regulaciones sobre inclusión legitimarían las nociones de “necesidades educativas especiales” y “vulnerabilidad”, entre otras, como conceptos diferenciadores del resto de la infancia “normal” o que no tiene estas condiciones, lo que inevitablemente supondría estigmatizaciones, prejuicios y microsegregaciones. Los conceptos de diversidad, interculturalidad, integración, inclusión, entre otros, formarían parte de un léxico con aspiración democratizante pero que, en la concreción de las políticas educativas, siempre están definiendo sujetos en relación a un patrón de normalidad que el sistema escolar ha construido durante décadas.

En una línea complementaria, en el contexto chileno, Infante y colaboradoras (2011), han abordado la construcción de la diferencia en el sistema educacional primero desde la perspectiva de las políticas públicas, de manera de ilustrar cómo las distinciones que construye la política pública en el marco del neoliberalismo como supuesto organizador, constriñen las operaciones y generan un sistema de pensamiento dentro de las escuelas, con respectivas dinámicas de reproducción de la diferencia y de su contracara, la normalidad. Según las autoras, los discursos sobre diferencia en las políticas educativas chilenas se organizan en al menos dos planos: uno de políticas para la educación en general y otro de políticas específicas para el sector de educación especial, en donde se ha tendido a asociar diferencia con diversidad, con educación especial y con necesidades educativas especiales (Infante et al., 2011). Respecto de la Ley General de Educación (2009) señalan que es la primera Ley que hace explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión. “(...) Es deber del estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales,



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Artículo

entre otras” (artículo 4º) (Infante et al., 2011). Analizando esta ley es posible identificar que la noción de diferencia es abordada explícitamente en esta desde tres principios: Diversidad, integración e interculturalidad, identificando además diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales que los sustentan. Por lo tanto, las diferencias se expresan a través de la constitución de minorías que son enmarcadas en categorías esencialistas y estáticas (Infante et al., 2011).

Por otro lado, señalan las autoras, la Política de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2002) se define a sí misma como un instrumento de regulación que entrega orientaciones éticas, valóricas y operativas para promover una convivencia que favorezca un clima óptimo para el desarrollo y aprendizaje a nivel institucional. Es así como la convivencia se construye como problema, y por lo tanto, se naturaliza la regulación de las conductas de los sujetos. Esto requiere que los sujetos sean pensados ya sea como incapaces de convivir con otros, o bien, que sus reglas de convivencia no sean reconocidas como “válidas” para la organización escolar (Infante et al., 2011). Las nociones de diversidad planteadas en las políticas educativas han estado vinculadas a modelos bio-médicos que nombran al sujeto diverso como aquel individuo que posee un déficit; la OMS publica a fines de los años setenta, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), donde clasifica distintas deficiencias o discapacidades. Este sistema clasificatorio parte del supuesto de que los seres humanos tienen de hecho o en potencia alguna limitación en su funcionamiento corporal, personal o social asociado a una condición de salud y que es susceptible de identificar científicamente (Infante et al., 2011).

Las autoras sostienen que la producción y circulación de objetos discursivos como diversidad, vulnerabilidad y discapacidad han surgido en un contexto histórico demarcado por políticas de compensación social sustentadas en un modelo económico neoliberal. Como indican en su análisis, una de las formas de operar de este sistema de razonamiento consiste en construir un sujeto vulnerable, un sujeto con necesidades educativas especiales, u otras categorías de individuo presentes en las políticas educativas. Esto implica hacer al sujeto legible de modo que pueda pasar a ser parte de esta lógica de pensar en aquellos que son capacitados y los que son discapacitados (Infante et al., 2011).

Ensayando una definición de inclusión social

La breve exposición realizada deja en evidencia que la inclusión educativa es un concepto que puede ser entendido desde distintas perspectivas y que, en términos generales, alude a una apertura de los sistemas escolares a la diversidad social y cultural de sus estudiantes. El uso del concepto “inclusión” está ampliamente socializado en las políticas educativas de los organismos internacionales y, en el caso chileno, se empieza a utilizar a partir de la promulgación de la Ley general de educación (LGE), luego en el decreto 170 en atención a la creación de Programas de Integración Educativa y finalmente con la Ley de Inclusión que entró en vigencia el 2016. Estas distintas regulaciones dan cuenta de que en la propia política educativa, los énfasis y usos de la noción de inclusión son diferentes.



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Artículo

Terminamos proponiendo una delimitación del concepto que podría ser útil para pensar los procesos de inclusión en el sistema escolar. Lo primero, es adjetivarla como “inclusión social”, dando cuenta con ello que no refiere solo a un proceso intraescuela. Su uso busca subrayar que se trata de un proceso que involucra clases sociales, etnias, culturas, género y no solamente la visibilidad de distintos estilos de aprendizajes. Lo usamos como un horizonte de justicia social que involucra el sistema escolar junto a otros factores estructurales que harían viable mayor integración sociocultural en las escuelas y que no se relacionan con las decisiones ni acciones de las escuelas y sus ordenamientos.

La otra cara de la inclusión social es la exclusión y la segregación, entendidas como dinámicas de clasificación, división, separación y estigmatización sociocultural de los niños, niñas y sus comunidades, que involucran variables de clases, género, etnias y de estilos de aprendizaje. Tal como lo afirma Slee (2001), en nombre de las políticas de inclusión, los sistemas escolares pueden profundizar los procesos de exclusión de los estudiantes y consolidar visiones de la “normalidad” educativa que son altamente estigmatizadoras de las diferencias humanas.

La inclusión social es un proceso que, al interior del mundo escolar, se expresa, en primer lugar, en actores de una comunidad que poseen creencias y percepciones sobre lo que significa incluir/excluir. Estas percepciones están profundamente influidas por las narrativas de las políticas educativas, por las dinámicas de la rendición de cuentas que favorecen resultados performativos y que orientan las acciones pedagógicas de cada establecimiento y, también, por las trayectorias de los sujetos. Sin embargo, es preciso enfatizar que la inclusión social no es parte de un proceso autónomo de las escuelas. Ello requiere condiciones regulatorias, pero también territoriales.

Hay dos condicionantes que tensionan los procesos de inclusión social. Primero, la segregación escolar en Chile atenta contra los intentos de inclusión social de las escuelas públicas, pues a las barreras propias del copago, se suman la segregación territorial y la inexistencia de políticas de transporte escolar público que faciliten la movilidad de los estudiantes.

En segundo lugar, las políticas de estandarización de resultados tensionan la relación entre logros académicos y formación integral atendiendo a las diversidades de los sujetos. En la medida que el pilar del sistema de aseguramiento de la calidad está sujeto a un sistema de medición de estándares, los esfuerzos por realizar adaptaciones curriculares o diversificar el tipo de logro escolares de los estudiantes, la diversidad es evaluada como un problema, más que como una oportunidad de formación.

A lo anterior, se suma que los docentes incorporan las dinámicas clasificatorias y estigmatizantes del lenguaje de las políticas educativas, como “niño PIE”, “niño SEP”, intensificando así formas de nombrar la diversidad estudiantil desde las exclusiones.

Por tanto, estudiar la inclusión social en una escuela es parte de un proceso de reconocimiento de las condiciones estructurales y externas a esta que lo hacen viable y, por otro lado, del análisis de las



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Artículo

dinámicas internas de la escuela que favorecen que esa comunidad piense y se reorganice teniendo como eje la inclusión.

La inclusividad de un proyecto pedagógico se juega en parte al interior de la escuela. Esta requiere además de un marco regulatorio explícito, de recursos y condiciones para hacerla viable, pero, también, de que exista una población diversa social y culturalmente que acceda a ella. Esto último es parte de la fragilidad estructural de los proyectos inclusivos en Chile.

Bibliografía

1. Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive. A case study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
 2. Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An International Study of Inclusion in education*. London, Routledge.
 3. Brown, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids: Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. London: Tavistock.
 4. Duru-Bellat, M. (2005). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468. doi : 10.3917/rfs.453.0441.
 5. Dyson, A. (2001) Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28, 24-28.
 6. Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Granada: Down España.
 7. Frankenberg, E. y Orfield, G. (2012). *The Resegregation of Suburban Schools. A Hidden Crisis in American Education*. Harvard Education Press.
 8. Graham, L. y Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2).
 9. Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 26(2), 143-163, Universidad de Talca.
 10. Kumashiro, K. (2001). "Posts" Perspectives on Anti-Oppressive Education in Social Studies, English, Mathematics, and Science Classrooms. *Educational Researcher*, 30(3).
 11. Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar. The School as a Social System*. Manchester University Press
 12. Matus, C; Rojas, C (2015) Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia N| 56*, agosto, 2.
 13. Rojas, M (2009): ¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente? *Revista DOCENCIA*, Nº 39, Año XIV, Editado por el Colegio de Profesores de Chile.
- Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016 Sección Artículo 11
14. Rojas, MT ; Falabella, A ; Alarcón, P (2016) "Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar ». Informe Final FONIDE 911429, MINEDUC, Santiago de Chile.
 15. Rojas, MT ; Falabella, A ; Leyton, D (2016) "Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile", en *Mercado Escolar y Oportunidad Educacional: Libertad, Diversidad y Desigualdad* editado



Cuaderno de Educación N° 75, noviembre de 2016
Sección Artículo

por J. Corvalán, A. Carrasco y J.E. García Huidobro, Ediciones UC, Santiago.

16. Slee, R. (2001b). 'Inclusion in Practice': does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123.

17. Thrupp, M. (1995). *The School Mix Effect: The History of an Enduring Problem in Educational*

18. Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press.