I.S.S.N.: 0718-5480
I.S.S.N.: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Julio 2026 / Volumen 20 / Número 1

https://revistainclusiva.ucentral.cl

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación
Universidad Central de Chile

Universidad Central

Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar
RINACE

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
https://www.ucentral.cl/

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Madrid - España
fjavi.murillo@gmail.com

COORDINACIÓN EDITORIAL

Mg. Fiorella Zecchetto Arata (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Neida Colmenares Mejías (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Ignacio Figueroa Céspedes (Universidad Diego Portales, Santiago - Chile)
Dra. Andrea Figueroa Vargas (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Comisión Nacional de Derechos Humanos - México)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Leonardo Lemos de Souza (Universidad Estadual Paulista, São Paulo- Brasil)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Verónica López Leiva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo (Universidad Nebrija, Madrid-España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Santo Tomás, Santiago - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dra. Aurora María Ruiz Bejarano (Universidad de Cádiz, Cádiz - España)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dra. Marcela Betancourt Saéz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Calquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Paz Concha Méndez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraiba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Vina del Mar, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480 I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378
DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: https://revistainclusiva.ucentral.cl/

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. inclusiva@ucentral.cl

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 20, Número 1
Julio 2026

La **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva** es una publicación académica arbitrada y editada por la Universidad Central de Chile y la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).

Publica artículos de investigación y ensayos vinculados a la inclusión y equidad en educación. De esta forma, se centra en trabajos que abordan temáticas tales como:

- Tensiones derivadas de la inclusión-exclusión en educación tanto en el plano de la legislación, como de las políticas, las concepciones, actitudes y prácticas educativas.
- Discusiones en torno al paradigma de la inclusión, sus principios, valores, fundamentos teóricos y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Factores que favorecen y obstaculizan el desarrollo de la educación inclusiva, desde una perspectiva sistémica y multidimensional transformadora.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de estudiantes vulnerables a la discriminación y exclusión por su condición socioeconómica, etnia, procedencia, nacionalidad, discapacidad, género, elección sexual.
- Propuestas y experiencias de innovación curricular para dar respuesta a las diversidades en contextos inclusivos: adecuaciones curriculares; metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje; evaluación; recursos educativos.
- Educación y desarrollo socioemocional para una convivencia basada en el reconocimiento y respeto hacia la diversidad en sus múltiples expresiones y la construcción de comunidades educativas inclusivas.
- Revisiones sistemáticas relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad en su amplio sentido.

Desde el año 2007, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva publica artículos referidos a estudios, proyectos de investigación, propuestas, experiencias y reflexiones relacionadas con la educación inclusiva. Actualmente se publican, en formato digital, dos números al año en los meses de julio y diciembre. Sólo se aceptan trabajos inéditos y no se admiten trabajos en proceso de publicación en otras revistas. Los artículos presentados deben ajustarse a las normas de publicación y, en caso de los números monográficos, a las fechas de entrega.

Todos los artículos son sometidos a una primera revisión por parte del comité editorial. De ser aceptados, se envían a doble evaluación ciega por pares. Esta considera: la relevancia del tema; la calidad y solidez del marco teórico; la pertinencia del enfoque y rigurosidad metodológica del trabajo; el aporte a la innovación y avances de perspectivas en materia de educación inclusiva; las implicancias de los hallazgos obtenidos para la política, la cultura, la práctica educativa; la claridad de la redacción y la adecuación de la estructura del artículo; y la pertinencia y actualidad

de las fuentes bibliográficas, de acuerdo con los criterios de evaluación. Debe tenerse especial atención al uso del lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Se recomienda consultar el siguiente documento sobre Sugerencias para escribir un buen artículo científico en Educación.

Los principales objetivos de la revista son:

1. Generar un espacio de diálogo y reflexión académica en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Recoger y difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de características y necesidades de las y los estudiantes y contextos socioculturales.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

ÍNDICE

Editorial

La Inclusión Domesticada 11
F. Javier Murillo y Cynthia Duk

Artículos

Presentación. Ampliando Miradas en torno a la Inclusión en Educación 19
Fiorella Zecchetto Arata

Masculinidades en Disputa: Oportunidades para una Educación Inclusiva desde la Perspectiva Estudiantil 25
Francisca Cubillos Bórquez, Gabriel Girardin, Iván Alfaro, Martín Retamales, Javier Morales, Carolina Urbina Hurtado y Verónica López

Docencia tras las Rejas: Un Estudio de Caso sobre la Labor Docente con Adultos Privados de Libertad 43
Maribel Calder´ón Soto, María Paz Faúndez Bastías, Catalina Alejandra Nuñez-Díaz, César Maldonado-Díaz y Denis Makarena Díaz Díaz

Innovación en Procesos Pedagógicos de Educación Inclusiva, en el Contexto de Educación Terciaria en Uruguay 61
María Eugenia Rodino Bueno, Diego Daluz Veras, Viviana Linale Mendia y Reisner Ravelo Méndez

Progresión Académica de Estudiantes de Pueblos Originarios en una Universidad del Sur de Chile: Un Análisis Comparativo 81
César André Millán Guarda, Jorge Eduardo Soto Cárcamo, Eduard Willian Burgos Berna y Juan Carlos Millaquipay Albarrán

Revisión Sistemática de Trayectorias de Estudiantes Indígenas en Educación Superior: Dimensión Biográfica, Barreras y Facilitadores 101
Daniela Paz Pérez.Ossa y Denisse Sepúlveda

Desafíos desde la Perspectiva Docente: Acompañamiento de Estudiantes Migrantes en Establecimientos Educativos 119
Valentina Castillo Ríos, Samuel Parra Muñoz, Isamar Jara Aguilera y Rolando Poblete Melis

Inclusión de la Diversidad Cultural en la Educación Media Técnico-Profesional del Norte de Chile: Estudio de Caso desde las Percepciones Docentes y Directivas 137

Katalina Alexandra Moraga Araya, Carlos Mondaca Rojas y Erik Walter Thomann Illanes

Concepciones sobre la Educación Inclusiva en Docentes de Educación Básica 153

Raúl García Olvera y Judith Pérez-Castro

Tensiones y Propuestas en la Educación Bilingüe para Personas Sordas 171

Fabiola Otárola Cornejo, Paula Ortúzar Prado y Ronice Müller de Quadros

Pensamiento Visual como Potenciador para la Educación del Estudiantado Sordo 189

Jesús Lara, Karina Muñoz, Francisco Lara y Hans Sporman

Between Hegemonic and Inclusive Discourses: A Critical Analysis of Chile's New Policy on Grade Retention 205

Claudio Allende, Verónica L´ópez, Guillermo Rivera-Aguilera y Machteld Vandecandelaere

Análisis Histórico y Conceptual para la Educación Inclusiva en Argentina 227

Diego Carmona Gallego y Sabrina Abatilli

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 11-15.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000200011
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

EDITORIAL

La Inclusión Domesticada

Tamed Inclusion

F. Javier Murillo [1,*] y Cynthia Duk [2]

[1] *Universidad Nebrija, España*
[2] *Universidad Central de Chile, Chile*

Una palabra puede ganar todas las batallas del discurso y perder, al mismo tiempo, su capacidad para cambiar la realidad. Algo de eso puede estar ocurriendo con la educación inclusiva. Hoy está en leyes, planes, proyectos, discursos, investigaciones y declaraciones institucionales. Esa presencia no es menor: costó años de lucha, de pensamiento, de prácticas valientes y de resistencia frente a una escuela demasiado acostumbrada a clasificar, separar y rebajar expectativas. Pero precisamente por eso necesitamos hacernos una pregunta incómoda: ¿qué ocurre cuando una palabra nacida para transformar la escuela empieza a funcionar como signo de corrección, como marca de sensibilidad, como promesa que todos compartimos y que no siempre nos obliga a cambiar nada?

La inclusión no nació para decorar el vocabulario educativo. Nació para disputar una normalidad que dejaba a demasiados niños, niñas y jóvenes fuera del aprendizaje, de la participación, del reconocimiento y de la vida común. Nació para afirmar que la exclusión no era una fatalidad, ni el resultado natural de ciertas diferencias, sino una forma de organizar la escuela y la sociedad. Por eso preocupa verla convertida, a veces, en una palabra demasiado cómoda: presente en los documentos, pero ausente en los presupuestos; presente en los discursos, pero débil en las prácticas; presente en las intenciones, pero insuficiente en la experiencia cotidiana de quienes siguen siendo tratados como problema.

Tal vez la domesticación de la inclusión empiece ahí: en el momento en que dejamos de pedirle consecuencias. La nombramos, la celebramos, la incorporamos a los proyectos institucionales, la convertimos en línea estratégica, la repetimos en congresos y memorias. Pero no siempre dejamos que toque lo que tiene que tocar: los recursos, la organización escolar, la evaluación, las expectativas, la formación docente, la relación con las familias, los criterios de admisión, los liderazgos, los silencios del currículum. Una palabra inofensiva puede resultar muy útil para una institución que quiere parecer justa sin revisar sus injusticias.

CÓMO CITAR:

Murillo, F. J. y Duk, C. (2026). La inclusión domesticada. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 11-15. https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100011

*Contacto: fmurillo@nebrija.es
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Durante mucho tiempo tuvimos que defender el derecho a estar, y hay que seguir haciéndolo. Sería ingenuo dar por asegurada la presencia de todos y todas en una escuela común, de calidad y acogedora. Pero también sabemos que estar no basta. Hay estudiantes que ocupan un pupitre y quedan fuera de la conversación pedagógica; aparecen en la matrícula, pero no terminan de pertenecer; asisten cada día y no aprenden lo que tienen derecho a aprender. Comparten aula, reciben apoyos, figuran en las estadísticas. Sin embargo, no siempre participan, no siempre son escuchados, no siempre reciben expectativas altas. A veces están dentro de la escuela y fuera de la experiencia educativa que la escuela promete.

La inclusión se confirma en el aprendizaje y en la participación. Se expresa en lo que la escuela espera de cada estudiante, en el lugar que concede a su voz, en la posibilidad de equivocarse sin que el error se convierta en sentencia, en el acceso equitativo al aprendizaje y a los apoyos necesarios para hacerlo propio. También en algo más difícil de admitir: si la llegada de quienes históricamente fueron dejados fuera modifica la vida en común o si solo se acepta mientras no incomode demasiado. Sin progreso en el aprendizaje, la inclusión se reduce a permanencia administrada. Sin participación, a presencia silenciosa. Sin reconocimiento, a una tolerancia que conserva demasiadas huellas de aquello que dice superar.

También necesitamos cuidar otro aspecto no menor: la inclusión no pertenece a una categoría de alumnado. No puede quedar encerrada en una etiqueta, en un diagnóstico, en un programa específico o en una lista cerrada de necesidades. La escuela no excluye por una sola puerta, ni deja fuera siempre de la misma manera. Puede hacerlo con quien aprende en una lengua que apenas cuenta en la vida escolar; con quien llega de otro país y es mirado antes como carencia que como historia; con quien vive en un hogar empobrecido y carga con la sospecha de falta de esfuerzo; con quien forma parte de una familia que no cabe en los formularios; con quien lleva en la piel, en el acento, en el apellido, en la ropa o en la religión una marca que otras personas leen como distancia. También con quienes proceden de culturas reducidas a folclore; con quienes habitan territorios abandonados; con quienes no encuentran en el currículum ninguna huella digna de su mundo.

La inclusión es para todos y todas porque cualquier vida puede ser convertida en margen. Pero esa afirmación no debe borrar desigualdades. Decir que es para todos y todas no significa fingir que todo el alumnado llega en las mismas condiciones. Las diferencias importan: para enseñar, para acompañar, para organizar apoyos, para comprender trayectorias, para abrir posibilidades. Lo que no podemos aceptar es que funcionen como condena escolar. El lugar de nacimiento, la situación legal, el color de la piel, la composición familiar, la lengua del hogar, la discapacidad, el nivel económico, el capital cultural de las familias o la cultura de origen no deberían decidir de antemano quién aprenderá menos, quién será escuchado menos, quién será mirado como amenaza, quién recibirá una escolaridad rebajada o quién tendrá que agradecer como favor aquello que en otros casos se reconoce como derecho. La inclusión será para todos y todas o no será inclusión. Pero será una palabra falsa si, en nombre de todos, deja de mirar con más atención a quienes han sido dejados fuera más veces.

Hay algo de lo que a veces nos cuesta percatarnos: la exclusión rara vez necesita declararse, le basta con organizarse. A veces adopta la forma visible de una puerta cerrada, otras se esconde en una escuela mal ubicada, un edificio inaccesible, un transporte que no llega, un comedor insuficiente o una infraestructura que dice, sin decirlo, cuánto valen ciertos barrios. También aparece en la financiación desigual, en cuotas que nadie llama selección, en proyectos educativos usados como filtro social y

en admisiones aparentemente neutras que ordenan la matrícula por renta, rendimiento, información, redes y capacidad de presión.

La exclusión se fabrica cuando la formación docente trata la diversidad como asunto menor o como problema de especialistas. Crece al pedir al profesorado que sostenga aulas cada vez más complejas sin tiempo, apoyos, estabilidad ni reconocimiento profesional. Se instala en liderazgos que delegan la inclusión en quienes "tienen sensibilidad", en currículos estrechos, en evaluaciones que ordenan más de lo que ayudan y en relaciones con las familias atravesadas por la sospecha. También ciertas formas de rendición de cuentas empujan en dirección contraria. Cierto es que una adecuada evaluación puede ayudarnos a ver desigualdades ocultas; el problema aparece cuando rankings, pruebas externas y presión por resultados llevan a proteger la reputación antes que los derechos; cuando el indicador pesa más que la trayectoria, el promedio más que la vida concreta de cada estudiante. Entonces la inclusión queda en desventaja: educar a todos y todas rara vez ofrece beneficios rápidos en una tabla comparativa.

No hay inclusión educativa sin política educativa inclusiva. Una escuela puede hacer mucho, pero no puede compensar indefinidamente una planificación segregadora, una financiación insuficiente, apoyos precarios, formación docente débil, admisión selectiva por vías indirectas o una cultura de evaluación que empuja a elegir al alumnado antes que a educarlo. Pedir inclusión a las escuelas mientras se mantienen intactas las condiciones que producen exclusión es una forma de cinismo institucional.

Pero andemos con cuidado, necesitamos desconfiar de cierta épica inclusiva. Conocemos experiencias admirables: docentes que hacen más de lo exigible, equipos directivos que inventan soluciones donde faltan políticas, familias que insisten hasta el agotamiento. Muchas veces la inclusión real ha avanzado gracias a personas concretas que se negaron a esperar. Pero ningún derecho debería depender del heroísmo. Si una familia tiene que convertirse en experta, abogada, gestora y vigilante para que su hijo o hija reciba lo que le corresponde, algo falla. Si una escuela inclusiva se presenta como rareza admirable, algo falla. Si la inclusión solo ocurre allí donde hay docentes extraordinarios, algo falla. La épica conmueve; las condiciones garantizan derechos.

La inclusión necesita compromiso, pero también tiempo, recursos, apoyos, liderazgo, estabilidad, colaboración y responsabilidad pública. Necesita instrumentos, claro. Pero un protocolo impecable puede no cambiar nada; una rúbrica puede hablar de diversidad y seguir midiendo desde la misma estrechez; un plan puede acumular buenas palabras y no mover un solo recurso. La inclusión no se verifica en el número de veces que aparece en los documentos. Se verifica en la vida escolar de quienes han sido tratados durante demasiado tiempo como problema: si aprenden, si pertenecen, si participan, si la escuela se deja afectar por ellos y no únicamente les pide que se adapten.

Ahí aparece una pregunta que no deberíamos esquivar: ¿queremos escuelas inclusivas o escuelas capaces de soportar cierto grado de diferencia mientras todo sigue más o menos igual? La inclusión exige revisar puertas, normas, horarios, lenguajes, silencios, zonas nobles y habitaciones prohibidas. También obliga a preguntarnos por qué algunos estudiantes son recibidos como promesa y otros como carga; por qué algunos saberes son cultura y otros curiosidad; por qué algunas trayectorias son leídas como mérito y otras como déficit.

La inclusión domesticada evita esas preguntas. Prefiere una versión sin conflicto, sin redistribución, sin memoria y sin incomodidad. Una inclusión compatible con la segregación escolar, la pobreza de recursos, la burocratización de los apoyos, la soledad docente, con currículos restrictivos, evaluaciones expulsivas y políticas que prometen

derechos mientras financian mínimos. Una inclusión así no transforma. Administra. Y la inclusión no nació para administrar la desigualdad con mejores modales. Nació para no aceptar cualquier forma de discriminación y exclusión en y desde la educación.

Por eso la educación inclusiva no puede quedarse dentro de la escuela, aunque la escuela sea su territorio inmediato. Una escuela más inclusiva importa porque mejora la vida de quienes la habitan, pero también porque ensaya otra forma de sociedad. No educamos inclusivamente para que el alumnado aprenda a sobrevivir mejor en un mundo injusto. Educamos inclusivamente para que ese mundo deje de parecernos inevitable.

Asumimos que la escuela no puede corregir por sí sola la pobreza, el racismo, el capacitismo, la segregación territorial, la discriminación de género, la precariedad o la desigual distribución del poder; pero tampoco puede limitarse a amortiguar sus efectos. Cada forma de organizar la vida escolar enseña una manera de vivir juntos: separar enseña separación; rebajar expectativas enseña jerarquía; tolerar sin reconocer enseña condescendencia; escuchar siempre a las mismas voces enseña quién merece palabra; convertir la diferencia en problema enseña sospecha.

La educación inclusiva es, en el fondo, una pedagogía de la vida en común. No porque el aula pueda ser un lugar ideal, libre de conflicto, sino porque obliga a practicar una pregunta esencial: cómo vivir juntos sin exigir a unas personas que se borren, se oculten, se adapten siempre o acepten una ciudadanía escolar de segunda categoría.

También quienes investigamos la inclusión deberíamos dejarnos interpelar por esa pregunta. No estamos fuera del problema. Podemos domesticarla cuando convertimos a las personas en categorías mudas, hablamos de vulnerabilidad sin hablar de las estructuras que vulneran, describimos barreras como si nadie las hubiera construido o medimos resultados sin preguntarnos por la experiencia escolar que queda detrás de los datos. El rigor importa, pero no puede convertirse en frialdad moral: demasiada distancia termina pareciéndose a la indiferencia.

Una revista dedicada a la educación inclusiva no debería ser un lugar cómodo. Su tarea no es repetir que la inclusión importa, sino ayudar a distinguir entre inclusión declarada e inclusión vivida; entre políticas que nombran derechos y políticas que los garantizan; entre prácticas bienintencionadas y prácticas transformadoras. También debe ayudarnos a sospechar de nuestras propias palabras cuando empiezan a sonar demasiado correctas, demasiado tranquilas, demasiado incapaces de mover nada.

Tal vez el desafío de este tiempo sea defender la inclusión frente a sus adversarios evidentes y frente a sus versiones dóciles: las que la pronuncian sin redistribuir recursos, la celebran sin alterar prácticas, la incorporan a documentos sin tocar culturas escolares, la traducen en procedimientos sin revisar estructuras y la delegan en docentes comprometidos sin transformar sus condiciones de trabajo.

La inclusión necesita menos solemnidad y más consecuencias. Si una política se declara inclusiva, la pregunta es qué cambia en la vida del alumnado. Si una escuela se define inclusiva, quién aprende más y mejor gracias a esa definición. Si una práctica se presenta como inclusiva, qué barrera ha dejado de existir. Si una investigación se inscribe en este campo, qué permite ver que antes permanecía oculto. Si una revista sostiene la inclusión como horizonte, qué incomodidades está dispuesta a mantener abiertas.

Porque una inclusión que no incomoda, que no redistribuye, que no altera experiencias, que no revisa privilegios, que no escucha a quienes han sido silenciados y que no toca

las condiciones reales de escolarización corre el riesgo de convertirse en aquello que venía a combatir: una forma amable de gestionar la desigualdad.

Eso es la inclusión domesticada: una inclusión que aprendió a hablar correctamente, pero dejó de movilizar suficientemente las conciencias y las estructuras. Frente a eso necesitamos recuperar su fuerza original. La inclusión no está hecha para decorar el lenguaje educativo. Está hecha para interrumpir lo que, en nombre de la normalidad, sigue dejando a demasiados niños, niñas, adolescentes y jóvenes fuera del aprendizaje, de la participación, del reconocimiento y de la vida en común.

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS
TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 19-23.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000200019
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

PRESENTACIÓN

Ampliando Miradas en torno a la Inclusión en Educación

Broadening Perspectives on Inclusion in Education

Fiorella Zecchetto Arata *

Universidad Central de Chile, Chile

Al igual que el año pasado, la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva presenta un número misceláneo que reúne investigaciones variadas en torno a la construcción de una educación sin exclusiones. Esta edición en particular ofrece una muestra de la amplitud temática y geográfica de los manuscritos recepcionados: incluye estudios sobre educación escolar y universitaria desarrollados en distintos contextos; abordando cuestiones de género, interculturalidad, necesidades educativas especiales y discapacidad; de autoras y autores provenientes de las regiones más australes del mundo, así como de universidades latinoamericanas y europeas.

En conjunto, estos trabajos reflejan la vigencia y la creciente investigación en el ámbito de la educación inclusiva. Considerados a la luz de los artículos publicadas por la RLEI durante casi veinte años, también nos permiten constatar la evolución de la perspectiva de la inclusión en educación. Podemos apreciar un giro desde una comprensión orientada a la integración de niñas, niños y jóvenes con discapacidad, hacia una perspectiva que entiende la inclusión como un principio transversal a todo el sistema educativo y social.

En efecto, desde la Declaración de Salamanca (1994), que impulsó el movimiento internacional por la educación inclusiva (Duk y Murillo, 2019), cuando más de cien gobiernos y organizaciones internacionales acordaron un marco de acción para promover la escolarización en contextos inclusivos de "todos los niños, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales" (UNESCO, 1994, iii), esta causa ha extendido su alcance. Actualmente, hablar de inclusión supone reconocer el derecho a la educación y a la participación de todos y todas sin excepción, valorando la diversidad como un rasgo constitutivo y enriquecedor de las comunidades educativas. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se concibe como un medio imprescindible para avanzar en los objetivos globales de equidad, justicia social y desarrollo sostenible (Işıkgöz y Öztunç, 2026).

CÓMO CITAR:

Zecchetto Arata, F. (2026). Ampliando miradas en torno a la inclusión en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 19-23.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100019

*Contacto: fiorella.zecchetto@ucentral.cl
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

En su evolución, el movimiento de inclusión ha impulsado una revisión crítica de las políticas y prácticas excluyentes que persisten en los sistemas educativos, que sabemos se convierten en barreras para el progreso de todo el estudiantado, y no solamente de quienes han sido históricamente marginados (Blanco, 2024; Booth y Ainscow, 2015), como podría suponerse. En concordancia, la literatura sobre el tema refleja cómo las innovaciones han dejado de centrarse en la presencia física de ciertas y ciertos alumnos en los espacios educativos, para enfocarse en la interacción y la construcción de comunidad (Yang et al., 2025); en el aprendizaje colectivo y la valoración de las diversas identidades y prácticas culturales; y en el reconocimiento de la interdependencia entre éstas (CAST, 2024).

Desde esta mirada amplia, alimentada por la evidencia y la investigación, la educación inclusiva se revela como "una estrategia de resiliencia dentro de la gobernanza de la sostenibilidad" (Işıkgöz y Öztunç, 2026, p.12.), en tanto la escuela refleja y recrea la vida en sociedad, conformando el modo en que los seres humanos nos relacionamos entre nosotros y con el medio ambiente. Así, una educación en la que cada quien importa por igual, se presenta como el único camino posible para cimentar una cultura de paz.

Frente a la innegable necesidad de avanzar hacia sistemas sociales más inclusivos, llama la atención que, en aras de una formación de excelencia, el mérito académico se discuta como principal modelo de éxito escolar en algunos contextos latinoamericanos. Y que, para lograr este objetivo, se proponga a las escuelas seleccionar a las y los estudiantes que prefieren educar, sin traer a la discusión a quienes resultan excluidos en este proceso pues viven desigualdades estructurales que no pueden resolverse simplemente por medio del esfuerzo individual.

En este escenario cabe recordar al filósofo Edgar Morin, quien nos dejó este año pero cuya invitación sigue vigente: trabajar por una educación que nos ayude a comprender la complejidad de relaciones que dan vida a los sistemas naturales y sociales (y educativos), de modo de proponer caminos sostenibles para los problemas globales que enfrenta la humanidad. Para Morin, ignorar la complejidad nos aleja de la verdad (Morin, 2011), y este desvío "no es meramente un error técnico o descriptivo: es poco ético" (Cilliers, 2016, p. 187).

Si la discusión sobre la transformación del sistema educativo abandona el plano ético, arriesgamos desconocer el derecho a la educación de la diversidad de niñas, niños y jóvenes que tantos estados estuvieron de acuerdo en garantizar, sumado al imperativo que ese derecho supone, llegar a aquellos y aquellas más difíciles de llegar (Ainscow y Messiou, 2021). Y, si este grupo es excluido o segregado, la escuela no estará formando estudiantes capaces de participar activamente en la creación de una sociedad más justa y sostenible.

Las aportaciones de este número misceláneo nos invitan a considerar las barreras a la participación en los sistemas escolar y universitario desde múltiples dimensiones, promoviendo un abordaje de los desafíos educativos desde una perspectiva inclusiva, que reconoce la diversidad y la complejidad inherentes a cada sistema.

Para comenzar, presentamos el artículo "Masculinidades en disputa: oportunidades para una educación inclusiva desde la perspectiva estudiantil", de Francisca Cubillos, Gabriel Girardin, Iván Alfaro, Martín Retamales, Javier Morales, Carolina Urbina y Verónica López, quienes abordan las desigualdades de género vinculadas a la masculinidad hegemónica. A partir de una investigación cualitativa desarrollada en una escuela secundaria de la región de Valparaíso, en Chile, proponen caminos de

transformación para avanzar hacia relaciones más justas, potenciando los recursos presentes en las comunidades escolares, que favorecen formas alternativas de construir masculinidades.

En "Docencia tras las rejas: un estudio de caso sobre la labor docente con adultos privados de libertad", Maribel Calderón, María Paz Faúndez, Catalina Núñez-Díaz, César Maldonado-Díaz y Denis Díaz, analizan los testimonios de 12 profesionales de un centro escolar para adultos privados de libertad en Chile. Las y los autores analizan de qué manera, enseñar en una escuela ubicada en una cárcel, donde predomina la seguridad y las dinámicas de procesos punitivos, supone desafíos importantes para la gestión, la formación docente y las políticas curriculares. El estudio reporta los aprendizajes de las y los participantes, así como recomendaciones para hacer más pertinente la educación en contextos de encierro.

El artículo de María Eugenia Rodino, Diego Daluz, Viviana Linale y Reisner Ravelo, "Innovación en procesos pedagógicos de educación inclusiva, en el contexto de educación terciaria en Uruguay" da cuenta de la revisión de las culturas institucionales, prácticas de enseñanza y formas de acompañamiento identificadas en el sistema uruguayo de educación superior. Con el fin de remover barreras estructurales, culturales y pedagógicas para la participación del estudiantado, se propone la innovación en las políticas institucionales y la formación docente, así como la implementación de prácticas pedagógicas flexibles.

También en el nivel de educación superior, el trabajo "Progresión académica de estudiantes de pueblos originarios en una universidad del sur de Chile: un análisis comparativo", analiza las brechas sociales y académicas existentes entre estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y no pertenecientes. En esta investigación cuantitativa, los autores César Pérez Guarda, Jorge Soto, Eduard Burgos y Juan Carlos Millaquipay, examinan diversas variables socioeducativas que explican algunas brechas en el progreso de ambos grupos, al tiempo que muestran la resiliencia del estudiantado perteneciente a pueblos originarios. Los hallazgos revelan una necesidad de reforzar la motivación y el apoyo institucional para favorecer la equidad.

En el artículo "Revisión sistemática de trayectorias de estudiantes indígenas en educación superior: dimensión biográfica, barreras y facilitadores", Daniela Pérez-Ossa y Denisse Sepúlveda analizan estudios publicados entre 2016 y 2024 en diversas bases de datos, con el fin de identificar códigos en el acceso, permanencia y egreso, así como barreras y facilitadores para el progreso del estudiantado indígena en distintas universidades del mundo. Las autoras concluyen que una comprensión integral de sus trayectorias requiere fortalecer enfoques longitudinales, comparativos e interseccionales, así como promover transformaciones institucionales y pedagógicas orientadas a la pertinencia cultural en la educación superior.

El trabajo "Desafíos desde la perspectiva docente: acompañamiento de estudiantes migrantes en establecimientos educativos" de Valentina Castillo, Samuel Parra, Isamar Jara y Rolando Poblete, explora los desafíos que supone el apoyo al progreso académico del estudiantado migrante, en tres establecimientos educacionales del sur de Chile. A partir del análisis de contenido de entrevistas a docentes, identifican debilidades en la formación pedagógica en interculturalidad, falta de políticas inclusivas y dificultades en la gestión de la diversidad cultural y lingüística en las aulas. Se revelan esenciales para enfrentar estas barreras el diseño de políticas públicas, la mejora en la coordinación institucional y el apoyo a las familias migrantes.

En la misma línea, la investigación "Inclusión de la diversidad cultural en la educación media técnico-profesional del norte de Chile: estudio de caso desde las percepciones docentes y directivas", a cargo de Katalina Moraga, Carlos Mondaca y Erik Thomann, examina las experiencias y visiones de un grupo de profesionales respecto de la inclusión de la diversidad cultural. Los hallazgos dan cuenta de un estudiantado caracterizado por vulnerabilidad socioeconómica y la heterogeneidad cultural, así como una orientación predominante de la educación técnica hacia la inserción laboral. Las prácticas inclusivas observadas se centran en la convivencia bajo enfoques de interculturalidad funcional, mientras persisten barreras estructurales que restringen transformaciones profundas.

El estudio "Concepciones sobre la educación inclusiva en docentes de educación básica", de Raúl García y Judith Pérez-Castro, también nos informa sobre las perspectivas de quienes atienden la diversidad en sus aulas. A partir de la exploración de los saberes académicos y los saberes experienciales de un grupo maestras y maestros de dos escuelas primarias del Estado de México, las autorías concluyen que la inclusión del alumnado con discapacidad tiende a percibirse como una sobrecarga laboral. A pesar de que actualmente el profesorado dispone de más información sobre inclusión y la jerga educativa ha cambiado, la carencia de formación continua y la creciente burocratización del trabajo docente, contribuyen al mantenimiento de prácticas integracionistas.

El trabajo "Tensiones y propuestas en la educación bilingüe para personas sordas", de Fabiola Otárola, Paula Ortúzar y Ronice Muller, recoge las experiencias y perspectivas de distintos actores respecto a la educación y desarrollo de personas sordas. El análisis de contenido de mesas temáticas, webinars y conversatorios evidencia que, a pesar de que las políticas educativas han avanzado en el reconocimiento de los derechos lingüísticos, prevalecen barreras relacionadas con la privación lingüística, la escasa formación especializada, la limitada incorporación de la lengua de señas en el currículum escolar y las dificultades de participación de la comunidad sorda en espacios de decisión.

El estudio "Pensamiento visual como potenciador para la educación del estudiantado sordo" tiene como objetivo describir los elementos de la naturaleza del pensamiento visual sordo y de qué manera estos pueden activar la educación. En esta aportación, las autoras Karina Munoz y Jesús Lara concluyen que los aportes teóricos del pensamiento visual complementado con la epistemología de sordos, basados en una pedagogía vivencial, ofrecen innovadoras perspectivas para el trabajo didáctico y la inclusión educativa en aulas que atienden personas sordas.

El artículo "Between hegemonic and inclusive discourses: a critical analysis of Chile's new policy on grade retention", de Claudio Allende, Verónica López, Guillermo Rivera-Aguilera y Machteld Vandecandelaere, examina críticamente el Decreto 67, que regula la evaluación y repitencia académica en Chile. El análisis de textos legislativos, opiniones de actores y normativas escolares, revela que las perspectivas adultocéntricas perpetúan dinámicas de poder dentro de las escuelas y que el decreto puede servir como una estrategia para manejar la heterogeneidad estudiantil, por lo que se sugiere el fomento de interacciones más dialógicas y menos jerárquicas en la comunidad escolar.

Para cerrar este número misceláneo, el trabajo de Diego Carmona y Sabrina Abatilli, "Análisis histórico y conceptual para la educación inclusiva en Argentina" nos ofrece un panorama de la evolución de la educación argentina para personas con discapacidad, desde modelos con efectos segregativos hacia intentos contemporáneos de inclusión.

Se examinan los avances logrados, los desafíos persistentes y las tensiones entre políticas inclusivas y su implementación efectiva. Se destaca la necesidad de fortalecer un enfoque que valore la diversidad, reconozca la interdependencia y promueva prácticas pedagógicas significativas.

Referencias

Blanco, R. (2024). Presentación: Apoyo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(1), 17-22. https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100017

Booth, T. y Ainscow. M. (2015). *Guía para Educación inclusiva: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

CAST (2024). CAST *Universal Design for Learning Guidelines version 3*.0. CAST. https://udlguidelines.cast.org

Cilliers, P. (2016). Complexity, ethics and justice. En P. Cilliers, *Critical Complexity: Collected Essays* (pp. 181-190). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501502590-016

Duk, C., y Murillo, F. J. (2019). De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 11-14. https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011

Işıkgöz, M. E. y Öztunç M. (2026). From inclusion to sustainability: a systematic review of research trends in sustainable inclusive education (2015-2025). *Sustainable Development,* 1-17. https://doi.org/10.1002/sd.71001

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa

Yang, C., Wang, T., y Xiu, Q. (2025). Towards a sustainable future in education: a systematic review and framework for inclusive education. *Sustainability, 17*(9), 3837. https://doi.org/10.3390/su17093837

Breve CV de la autora

Fiorella Zecchetto Arata

Licenciada en Literatura y Lingüística Hispánicas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Educación Media, mención Lenguaje y Comunicación, Universidad de Chile. Magíster en Educación Inclusiva por la Universidad de Glasgow, Escocia. Es coordinadora editorial de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, docente de postgrado del Magíster en Educación Inclusiva y coordinadora de programas de formación continua en Fundación Hineni y en el Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, de la Facultad de Educación de la Universidad Central de Chile. Ha participado en el diseño y ejercido docencia en programas de perfeccionamiento docente en el área de la inclusión educativa en diversas casas de estudio. En investigación, sus áreas de interés son las concepciones y actitudes del profesorado respecto de la diversidad y la inclusión, la diversificación curricular y la participación estudiantil en el contexto escolar.

Email: fiorella.zecchetto@ucentral.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3023-3011

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 25-42.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100025
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Masculinidades en Disputa: Oportunidades para una Educación Inclusiva desde la Perspectiva Estudiantil

Masculinities in Dispute: Opportunities for Inclusive Education from the Student Perspective

Francisca Cubillos Bórquez, Gabriel Girardin, Iván Alfaro, Martín Retamales, Javier Morales, Carolina Urbina * y Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN:

La educación inclusiva, como proceso orientado a eliminar barreras para el acceso, la participación, el aprendizaje y el logro de todo el estudiantado, enfrenta desafíos en contextos marcados por desigualdades estructurales. Entre estas, las desigualdades de género, particularmente aquellas vinculadas a la masculinidad hegemónica (MH), que pueden operar como un obstáculo para la construcción de trayectorias educativas equitativas. Esta investigación tuvo como objetivo identificar los elementos que configuran a la MH como barrera para la inclusión, así como reconocer recursos presentes en las comunidades escolares que favorecen formas alternativas de construir masculinidades. El estudio se desarrolló en una escuela secundaria de la región de Valparaíso (Chile) y consideró un enfoque cualitativo a través de observaciones en aula y patio, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes. El análisis temático se organizó en tres dimensiones: núcleos conceptuales de la MH, obstaculizadores para la inclusión y recursos colectivos. Los resultados muestran que la MH reproduce prácticas excluyentes que limitan la diversidad. Sin embargo, también emergieron voces estudiantiles críticas, vínculos de cuidado y acciones colectivas que abren posibilidades para una educación inclusiva. Se concluye que transformar la MH desde la comunidad escolar es clave para avanzar hacia relaciones más justas, equitativas e inclusivas.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Educación secundaria, Género, Justicia social, Masculinidad hegemónica.

ABSTRACT:

Inclusive education, as a process aimed to remove barriers to access, participation, learning, and academic achievement for all students. However, it faces significant challenges in contexts marked by structural inequalities. Among this, gender inequalities, particularly those associated with hegemonic masculinity (HM), can operate as obstacle to the construction of equitable educational trajectories. The objective of this research was to identify the elements that configure HM as a barrier to inclusion, as well as to recognize the school community resources that support alternative constructions of masculinity. This qualitative study was conducted in a secondary school in the Valparaíso region of Chile and included classroom and playground observations, semi-structured interviews, and focus groups with students. Thematic analysis was organized into three dimensions: the conceptual core of HM, barriers to inclusion, and collective resources. The findings reveal that HM reinforces exclusionary practices that restrict diversity. However, the study also identified critical student voices, caring relationships, and collective actions that open up possibilities for inclusive education. The study concludes that transforming HM within school communities is essential to advancing toward more just, equitable, and inclusive gender relations in education.

KEYWORDS:

Inclusive education, Secondary education, Gender, Social justice, Hegemonic masculinity.

CÓMO CITAR:

Cubillos Bórquez, F., Girardin, G., Alfaro, I., Retamales, M., Morales, J., Urbina, C. y López, V. (2026). Masculinidades en disputa: oportunidades para una educación inclusiva desde la perspectiva estudiantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 25-42.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100025

*Contacto: carolina.urbina@pucv.cl
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 16 de julio 2025
1ª Evaluación: 14 de abril 2026
Aceptado: 18 de mayo 2026

1. Introducción

La educación constituye un espacio de gran influencia para la construcción y transformación social, al ser la escuela un contexto clave donde se configuran las normas de validación cultural, así como relaciones y comportamientos vinculados al género (Duk y Murillo, 2023). En este entorno de aprendizaje surgen diversos desafíos que demandan respuestas tanto pedagógicas como sociales. Frente a estas problemáticas, se han propuesto múltiples enfoques orientados a comprenderlas e intervenirlas desde distintas perspectivas (San Martín et al., 2020). Uno de ellos es el de la educación inclusiva (en adelante, EI), entendida como un proceso dinámico que promueve el acceso, la participación, el aprendizaje y el logro educativo de todo el estudiantado, sin distinción de sus condiciones personales o sociales. La EI busca reducir las barreras que naturalizan e invisibilizan patrones de interacción generadores de inequidad, exclusión y marginación, al tiempo que fortalece aquellos aspectos que contribuyen a la construcción de una educación de calidad para todo el estudiantado (Kohout-Diaz, 2025).

Si bien se han logrado avances significativos en la construcción de una educación cada vez más inclusiva, persisten aspectos anclados en un modelo heteronormativo y de enfoque binario, lo cual limita la incorporación de temáticas de género y sexualidad que se escapan de lo tradicionalmente instaurado (Ibarra, 2025).

En este contexto, este artículo propone una aproximación a la educación inclusiva desde el análisis de la construcción y reproducción de identidades masculinas tradicionales y hegemónicas, además de la manera en que estas construcciones inciden en prácticas excluyentes y de dominación en el ámbito escolar, desde la perspectiva del estudiantado.

Los estudios sobre masculinidades han aumentado progresivamente en las últimas décadas, debido al interés y necesidad de comprender a los hombres como sujetos generizados, capaces de reproducir y/o transformar patrones de comportamiento asociados a lo que socialmente se define como masculinidad. Esta se reconoce como una identidad en constante construcción y verificación (González-Calvo et al., 2025), lo que evidencia el carácter relacional y dinámico del concepto de género.

En esta línea, Connell (2015) formuló el concepto de masculinidad hegemónica (en adelante MH) para referirse al ideal culturalmente dominante de masculinidad, ocupando una posición superior dentro de un sistema jerárquico de masculinidades. Este ideal legitima la subordinación de las mujeres y de las masculinidades no normativas, y se construye y expresa a través de relaciones sociales, normas culturales e instituciones. En la misma línea, Messerschmidt (2018) reconoció que la MH opera dentro de sistema sexo/género que provoca desigualdades tanto hacia las feminidades como hacia "otras masculinidades no hegemónicas", las cuales suelen ser definidas en oposición a lo femenino.

Desde una perspectiva latinoamericana, Rita Segato (2003) ha aportado al debate señalando que la masculinidad se configura no sólo en relación con lo femenino, sino también a partir de relaciones de poder entre varones, reforzando jerarquías intragénero. En base a lo anterior, estudios recientes han evidenciado cómo estas dinámicas se expresan y reproducen en contextos escolares, deportivos y de socialización juvenil, donde el ideal hegemónico es permanentemente vigilado y reforzado a través de prácticas de homosocialidad masculina (Flórez, 2025; Kopelovich, 2025). De este modo, se configura un sistema de dominación intragénero

que excluye, subordina o margina a quienes no se ajustan al modelo de masculinidad dominante (Armengol, 2022).

En el ámbito escolar, Kessler y colaboradores (1985) introdujeron el concepto de "régimen de género" para referirse a aquellas prácticas institucionales que definen y jerarquizan las masculinidades en términos de poder y prestigio. Estas prácticas se manifiestan en distintos aspectos de la organización escolar, tales como las formas de ejercer la autoridad, el control del cuerpo, las relaciones entre estudiantes y docentes, y las dinámicas propias del deporte.

Si bien la masculinidad hegemónica (MH) ha sido tradicionalmente legitimada como el modelo dominante de "ser hombre", es necesario reconocer la existencia de diversas formas de masculinidad. Esto implica comprender que, aunque la MH produce una realidad discursiva que incide en la construcción de identidades de género, esta es constantemente desafiada y reconstruida en la acción social, mediante prácticas de resistencia a la hegemonía (Messerschmidt, 2018).

En este sentido, Uribe (2020) introdujo el término "masculinidad igualitaria" para describir a aquellos hombres que no solo se distancian de la MH, sino que además denuncian el machismo y están a favor de la igualdad de género. Esta postura se refleja en valores igualitarios y en prácticas cotidianas que promueven la igualdad y el cese de la violencia hacia las mujeres.

Para avanzar en la transformación de una sociedad patriarcal, Salazar y Tamayo (2016) han expuesto la importancia de involucrar a los hombres tanto en la lucha feminista como en la revisión crítica de la masculinidad hegemónica que los constituye, educa y socializa. Respecto a esto último, Mercado (2019) ha destacado el papel estratégico de las escuelas como espacios con un alto potencial para cuestionar y desarticular las expresiones violentas de la MH.

2. Revisión de la Literatura

En el contexto escolar, Díaz-Camarena (2023) realizó un estudio en espacios educativos de Guadalajara (México), donde analizó la conciencia de género a partir de una intervención pedagógica junto a hombres y masculinidades. En dicho estudio, y desde los aportes teóricos de la pedagogía crítica y los estudios de género, la investigación propició un espacio de diálogo colectivo que permitió a los participantes reflexionar críticamente sobre sus dinámicas de género en ámbitos como la escuela, la sexualidad, las relaciones afectivas y diversos tipos de violencia.

Por su parte, Sánchez y Rodríguez (2021) desarrollaron un estudio etnográfico en una escuela de España, cuyo objetivo fue indagar los procesos de construcción de las masculinidades en el entorno escolar. Los principales hallazgos indicaron la coexistencia de diversas formas de masculinidad, reguladas por las dinámicas de los grupos de pares. La MH ocupaba la posición más alta en la jerarquía de género, mientras que las masculinidades alternativas se configuraban mediante un proceso complejo y contradictorio de negociación, con el fin de evitar la confrontación directa con los jóvenes que encarnaban el ideal hegemónico.

Mittleman (2023) estudió la violencia homofóbica en una escuela de Estados Unidos como un mecanismo de regulación del ordenamiento de género, que delimita los márgenes de la identidad, la sexualidad y la expresión de género. Los resultados del estudio señalaron que el acoso escolar refuerza los límites sociales de lo que se considera aceptable para los cuerpos de hombres y mujeres, operando como una forma

de disciplinamiento de las identidades. En esa misma línea, Ramos (2018) y Torres (2023) han descrito cómo en el contexto mexicano, la escuela se ha convertido en un espacio de reproducción de la MH entre jóvenes varones, mediante el uso de la violencia física (golpes y empujones) como placer en un juego de poder entre estudiantes. Además, se destacó la naturalización de una cultura machista en el entorno familiar del estudiantado, que refuerza estas prácticas tanto en el hogar como en la escuela.

Otras investigaciones han analizado el rol de los espacios físicos escolares en la construcción de la MH. Cazañas y Gutiérrez (2023), a partir de un estudio etnográfico, observaron que los espacios recreativos de la escuela concentran interacciones de carácter violento y heteronormados, reproduciendo relaciones de poder entre quienes ejercen la violencia y quienes la refuerzan pasivamente.

En paralelo, Barbosa-Corredor y Solís-Domínguez (2024) analizaron las masculinidades, las experiencias corporales y la relación con el territorio en una escuela primaria rural mexicana. A través de un acercamiento etnográfico y entrevistas individuales, concluyeron que la escuela articula el orden educativo con el orden de género, y que el estudiantado no solo asume dicho orden impuesto, sino que también participa activamente en su configuración. En este marco, la masculinidad aparece como una construcción múltiple, constantemente sometida a prueba dentro de la dinámica escolar.

Por su parte, Pérez- Martínez et al. (2023), realizaron una revisión sistemática de estudios evaluativos sobre intervenciones educativas orientadas a prevenir la violencia de género mediante el abordaje de la MH en jóvenes. Sus conclusiones subrayan la necesidad de promover intervenciones educativas con enfoque transformador de género, orientadas a fomentar lo que denominan "masculinidad positiva".

En concordancia con García y de la Cruz (2022), gran parte de la literatura se ha centrado en analizar la relación entre la MH y la violencia escolar, dejando en segundo plano la identificación de recursos orientados a fomentar la construcción de masculinidades igualitarias. En este contexto, la incorporación del enfoque de la educación inclusiva (EI) resulta pertinente, ya que permite abarcar el carácter complejo y relacional tanto del proceso educativo como del constructo de las masculinidades. Dichas masculinidades se configuran a partir de las interacciones entre los integrantes de una comunidad educativa, lo que ofrece un espacio propicio para el desarrollo de la diversidad intragénero y la transformación de prácticas restrictivas en prácticas inclusivas. Al mismo tiempo, la EI busca la justicia social mediante una educación centrada en la equidad y la participación activa del estudiantado, con el fin de superar las barreras estructurales que limitan el acceso igualitario a la educación (Kohout-Diaz, 2025).

La EI ha experimentado un importante desarrollo conceptual, impulsado por movimientos sociales, reformas legislativas y una creciente conciencia sobre la necesidad de garantizar una educación de calidad que considere las singularidades del estudiantado (Pinzón-Tapias y Millán-Báez, 2025). Así, el enfoque inclusivo propone un giro paradigmático al entender la EI no como un servicio destinado a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino como un derecho fundamental que debe garantizarse a todas y todos los estudiantes, respetando y valorando sus diferencias (Pinzón-Tapias y Millán-Báez, 2025).

Desde esta perspectiva, la EI se ha posicionado como una alternativa pertinente para abordar las problemáticas relacionadas a la construcción de nuevas masculinidades en

el espacio escolar, al promover valores como el respeto, la empatía y la tolerancia, fundamentales para el desarrollo de masculinidades igualitarias. En esta línea, Uribe (2020) ha descrito los valores que caracterizan la masculinidad igualitaria, en sintonía con los principios de la EI.

Duk y Murillo (2023) relevaron la importancia de promover prácticas educativas que reconfiguren las relaciones de género dentro de las escuelas, ampliando las formas legítimas de ser hombre, así como las relaciones con las mujeres y entre los propios varones. En el caso chileno, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2020) ha identificado las conductas violentas hacia las mujeres y grupos subalternos como expresiones de la MH arraigadas en la sociedad.

3. Método

Este estudio forma parte de una investigación más amplia orientada al desarrollo y validación de un modelo integral de acompañamiento de las trayectorias de mujeres y disidencias en áreas STEM, desde una perspectiva de género. En particular, el objetivo de este estudio fue comprender el rol de la masculinidad hegemónica como barrera para la inclusión educativa. Desde una perspectiva epistemológica construccionista (Sandín, 2003), se asumió que el conocimiento se construye colectivamente a partir de las experiencias compartidas. En consecuencia, se priorizó la recolección de voces y relatos de los actores escolares, especialmente del estudiantado, reconociendo que la construcción de masculinidades no constituye un proceso individual, sino una práctica social y cultural. Para ello, se desarrolló una investigación de corte etnográfico (Angrosino, 2012), que permitió abordar la masculinidad hegemónica como un fenómeno social constitutivo de barreras para la inclusión vinculadas al género, a partir de la exploración de la vida cotidiana escolar de los y las estudiantes. El estudio tuvo por objetivo analizar las narrativas asociadas a la masculinidad, situando al estudiantado como protagonistas de dichas construcciones discursivas, e identificar, a partir de estas narraciones, los recursos colectivos presentes en su comunidad educativa que facilitaran la configuración de formas alternativas de masculinidad, más equitativas en términos de género como marcador social.

Participantes

La investigación se llevó a cabo en un liceo técnico-profesional, público y mixto, ubicado en la región de Valparaíso, con una matrícula aproximada de 361 estudiantes. Este establecimiento fue seleccionado tanto por su disposición institucional a participar en investigaciones orientadas a la equidad de género, como por su representatividad dentro del sistema de educación pública técnico-profesional en su territorio.

Para la convocatoria de las personas participantes se utilizaron distintos canales de difusión, entre ellos la conversación directa con el profesorado, afiches en los lugares más concurridos de la escuela, y una entrega de trípticos al estudiantado que invitaban a la participación y comunicación con el equipo de investigación. Luego de esta invitación inicial, se entregaron consentimientos y asentimientos informados aprobados por el Comité de Bioética de la organización patrocinante en reuniones de padres, madres y apoderados para quienes quisieran autorizar la participación del estudiantado.

Participaron en el estudio 32 estudiantes de primer año medio y también ocho docentes del establecimiento. Se empleó un muestreo intencional por conveniencia,

considerando criterios como la disposición a participar, la accesibilidad del grupo y la pertinencia de sus experiencias en relación con los objetivos del estudio, especialmente aquellos vinculados a la construcción de narrativas en relación al género en contextos escolares.

El curso seleccionado estaba integrado por estudiantes provenientes de diversas trayectorias escolares y contextos socioculturales, y compuesto por 13 mujeres, 16 hombres y 3 estudiantes no binarios, lo que permitió observar un amplio espectro de dinámicas escolares y relaciones interpersonales asociadas a las masculinidades y los procesos de inclusión educativa.

Los criterios de inclusión establecidos para quienes participaron fueron: tener matrícula vigente como estudiante o desempeñarse como docente en el curso seleccionado, manifestar voluntariamente su interés en participar y contar con el correspondiente consentimiento informado. En el caso del estudiantado menor de edad, se requirió adicionalmente la autorización de sus apoderados/as, resguardando en todo momento el principio de confidencialidad.

Asimismo, se consideró el contexto socioterritorial del liceo, ubicado en una comuna con altos índices de vulnerabilidad social, lo que confiere particular relevancia a la generación de espacios escolares inclusivos capaces de reconocer y abordar las desigualdades de género, en el marco de un compromiso más amplio con la justicia social.

Instrumentos y Procedimiento

En esta investigación se desarrollaron observaciones participantes de espacios cotidianos, grupos focales y entrevistas semiestructuradas (ver Tabla 1).

A través de la observación participante se registraron interacciones cotidianas en diversos espacios escolares como recreos, talleres y clases durante dos meses, una vez a la semana, permitiendo documentar tanto los discursos de las personas participantes como sus formas de relación en la vida cotidiana (Tójar, 2006). Siguiendo el enfoque de observador-como-participante (Angrosino, 2012), se adoptó un rol de inmersión respetuosa que favoreció la familiarización con el contexto educativo. La observación de situaciones espontáneas de convivencia, como juegos, conversaciones y conflictos en el patio o en actividades grupales resultó clave para identificar dinámicas de poder, códigos culturales y roles de género que configuraban las masculinidades en la escuela. Esta técnica proporcionó registros situados de prácticas y discursos, fundamentales para comprender tanto las barreras como las posibilidades en la construcción de masculinidades alternativas. Se utilizaron bitácoras para la sistematización de la información recabada.

Cuadro 1

Técnicas de producción de información y tipo de participante

Tipo de participante	Número de informantes	Técnicas de producción
Estudiantes	9	Grupo focal y entrevistas individuales
Profesorado	8	Grupo Focal
Estudiantes y profesorado	40	Observación no participante en aula
Total de informantes	*40*	

Se emplearon grupos focales debido a su capacidad para generar reflexiones y debates que revelan las concepciones, experiencias y valores de los y las participantes (Canales,

2014). Se desarrollaron grupos focales diferenciados para profesorado y estudiantado. El grupo focal con profesorado se realizó en la sala de reunión docente y participaron tres profesoras y cinco profesores, además de tres investigadores, un moderador y dos observadores. Tuvo una duración de 55 minutos. El grupo focal con estudiantado, se realizó en la sala de clases y tuvo la participación de cinco estudiantes hombres, dos investigadores, un moderador y un observador, tuvo una duración de 70 min. Ambas instancias fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis. Paralelamente, se registraron aspectos observados de los grupos en una bitácora de campo por parte de quien cumplía el rol de observación de estas instancias.

De manera complementaria, se realizaron cuatro entrevistas semi estructuradas con estudiantes mujeres, con el propósito de profundizar en sus experiencias subjetivas y enriquecer la información producida en los grupos focales y las observaciones. La entrevista combinó un conjunto de preguntas predefinidas con la flexibilidad necesaria para indagar en temas emergentes durante la interacción (Vela, 2001).

Se acordó trabajar durante dos meses junto a los y las participantes. Asimismo, se procuró generar un espacio cómodo y distendido de reflexión colectiva, con el fin de estimular la comunicación y el intercambio de experiencias. Los moderadores orientaron las temáticas emergentes, prestando atención a los aportes realizados y haciendo devoluciones pertinentes que posibilitaran dar relevancia y sentido a cada intervención.

Técnicas de Análisis de Información

El análisis de la información se llevó a cabo desde una perspectiva epistemológica construccionista. En este marco, se aplicó un análisis de contenido temático (Cáceres, 2008), orientado a identificar patrones de sentido emergentes a partir de los discursos, prácticas e interacciones observadas, permitiendo una comprensión contextualizada de los procesos de construcción de la masculinidad en el ámbito escolar.

El procedimiento analítico contempló varias etapas sucesivas: codificación abierta inicial en la cual se identificaron unidades de significado relevantes; codificación axial, organizando los códigos en categorías temáticas preliminares; y codificación selectiva, articulando las categorías en torno a dimensiones analíticas relacionadas con la construcción de masculinidades, barreras para la inclusión y los recursos colectivos. Posteriormente, se realizó la triangulación de fuentes, contrastando los hallazgos emergentes entre las distintas técnicas de producción de información (observaciones, grupos focales y entrevistas).

Para apoyar el análisis se utilizó el software Atlas.ti versión 9.1.7, que facilitó la codificación sistemática, el almacenamiento de códigos y la organización de las categorías, permitiendo integrar de manera organizada los datos provenientes de las diferentes fuentes de información.

Para fortalecer la credibilidad del análisis, se recurrió a la triangulación metodológica y a la revisión sistemática de los resultados por parte del equipo de investigación. El proceso de codificación fue realizado de manera colaborativa dentro del equipo, discutiendo y consensuando las categorías emergentes, lo que permitió minimizar sesgos interpretativos.

La investigación se ciñó a los criterios aprobados por el Comité de Ética de la Institución Patrocinante y se resguardó la confidencialidad y anonimato de todas las personas que participaron. En el caso del estudiantado menor de edad, se obtuvo el consentimiento informado de sus responsables legales, junto con el asentimiento

voluntario de cada estudiante, en conformidad con los principios éticos que rigen las investigaciones con población infantil y adolescente.

4. Resultados[1]

Los resultados fueron agrupados en torno a tres dimensiones: i) núcleos narrativos y conceptuales vinculados a la masculinidad hegemónica; ii) narrativas respecto a los obstaculizadores para la inclusión derivados una visión hegemónica de masculinidad, y iii) narrativas sobre los recursos colectivos identificados como "palancas" de transformación, en el sentido propuesto por Ainscow (2005), es decir, entendidas como factores y acciones que permiten generar transformaciones en las prácticas y culturas escolares (ver Cuadro 2).

Cuadro 2

Categorías, subcategorías y códigos utilizados en el análisis temático

Dimensiones	Categorías	Temas
Núcleos narrativos y conceptuales sobre MH	Mecanismos de reproducción de la MH	Naturalización de la masculinidad tradicional Actividades deportivas como dispositivo de validación de la MH Uso del humor sexista y homofóbico
	Sesgos de género	Insensibilidad de género Androcentrismo
Narrativas sobre obstaculizadores para la inclusión	Naturalización de prácticas punitivas y/u hostiles Resistencia docente al cambio escolar	
Narrativas sobre los recursos colectivos identificados como "palancas" de transformación	Cuestionamiento de la masculinidad tradicional	
	Noción positiva de cuidados	Relaciones entre pares intragénero Relación docente-estudiante
	Principios inclusivos	Relaciones horizontales y diálogo Participación activa de mujeres
	Prácticas deportivas y recreativas como espacio de vinculación Enfoque escolar comunitario	

4.1. Dimensión 1. Núcleos narrativos y conceptuales sobre masculinidad hegemónica

Esta dimensión incluye aquellos elementos que apoyan, reproducen y sostienen la masculinidad hegemónica al interior del contexto escolar, tanto de manera explícita

[1]El estudiantado será nombrado como E1, E2, E3, y así sucesivamente. Del mismo modo, el profesorado será referido como D1, D2, D3, y así en adelante. De igual forma, se denomina O1 a quien observa.

como implícita. Dentro de esta dimensión se identificaron dos categorías: mecanismos de reproducción de la MH y sesgos de género.

Categoría: Mecanismos de Reproducción de la Masculinidad Hegemónica

Esta categoría reúne aquellas narrativas que reforzaban la mantención de una masculinidad hegemónica dentro del contexto escolar, restringiendo la posibilidad de pensar la masculinidad de un modo alternativo. Se identificaron tres componentes principales: naturalización de la masculinidad tradicional; actividades deportivas como dispositivo de validación de la masculinidad hegemónica, y uso del humor sexista y homofóbico.

Naturalización de la Masculinidad Hegemónica. Esta temática incorporó las narraciones del estudiantado pusieron de manifiesto cómo determinados rasgos y prácticas, socialmente atribuidos al género masculino, eran asumidos como incuestionables y obligatorios para los varones, especialmente en lo que referido a la expresión de género. Estas prácticas, al ser internalizadas como parte del sentido común cotidiano, refuerzan los límites de lo que es considerado legítimo dentro de la masculinidad hegemónica. Un ejemplo ilustrativo se observó en la discusión estudiantil sobre el uso de aros en la oreja, donde emergieron normas implícitas sobre la posición "adecuada" del aro en la oreja para los hombres, lo que expresa la persistencia de regulaciones simbólicas sobre el cuerpo masculino: "ya lleva muchos años siendo así, entonces siendo que lleva muchos años siendo así es difícil de quitarlo creo yo" (E1); "es algo como que desde siempre ha sido así, que no se puede cambiar" (E2), "que muchas personas lo hacen" (E1) (E1 y E2, Grupo focal estudiantes).

Estas intervenciones reflejaron cómo ciertas prácticas de expresión de género se inscriben dentro de una tradición histórica naturalizada, que ha perpetuado la continuidad de un modelo de masculinidad tradicional, estableciendo patrones rígidos de socialización de género.

Actividades Deportivas como Dispositivo de Validación de la Masculinidad Hegemónica. En esta temática se identificaron las narraciones que asocian determinados deportes con la expresión de una masculinidad "auténtica", mientras que otros se asociaron a lo femenino o a la homosexualidad: "El pádel es un deporte que dicen que es como pa' flojos. Más que pa' mujeres es pa' gay, ese es el concepto." (E5); "Hay gente que dice eso, que los que juegan pádel son afeminados y eso." (E2). (E5 y E2, Grupo focal estudiantes).

Uso del Humor Sexista y Homofóbico. Esta temática incluyó aquellas narraciones asociadas al empleo de bromas sustentadas en estereotipos de género, tanto femeninos como masculinos. También incluyó el uso del humor para discriminar a personas con orientaciones sexuales diversas: "Hay varias tallas." (E4); "Se dice harto de broma 'maraco', si vas caminando con un amigo y rozan la mano les dicen 'maracos'." (E4)(E1 y E4; Grupo focal estudiantes).

Categoría: Sesgos de género

Esta categoría agrupó las narraciones asociadas a los sesgos cognitivos que permiten sostener los estereotipos tradicionales de género en la cotidianeidad. Siguiendo a Ximena Azúa y colaboradores (2019), los sesgos obstaculizan la construcción de herramientas necesarias para asegurar las condiciones de igualdad para el desarrollo de habilidades del estudiantado. Esta categoría estuvo conformada por dos temáticas principales: insensibilidad de género y androcentrismo.

Insensibilidad de Género. Esta temática reunió aquellas narrativas en las que el género y el sexo no eran considerados factores relevantes en la configuración de posibles desigualdades, experiencias de injusticia y dinámicas de inequidad al interior del contexto escolar:

> *[En referencia a las diferencias de trato entre hombres y mujeres por parte del profesorado] Es que más que nada yo creo que con los profesores es distinto, pero no se trata de algo de ser hombre o mujer, se trata de algo de comportamiento (…) Yo creo que por comportamiento y nota sí podrían ser diferentes [el profesorado], pero no por ser hombre y mujer.* (E5; grupo focal estudiantes)

Androcentrismo. Esta temática refiere a aquellas narrativas centradas en el punto de vista masculino, donde se consideraba al hombre como el estándar o la norma, relegando la experiencia y perspectiva femenina a un papel secundario o subordinado: "Claro, antes las mujeres no tenían opinión, ahora el hombre permite que la mujer pueda dar su opinión, por ejemplo, ahora tienen derecho a voto. Antes el hombre decía una cosa y era así." (E4, Grupo focal estudiantes).

4.2. Dimensión 2. Narrativas sobre Obstaculizadores para la Inclusión

Esta dimensión identificó los relatos asociados a prácticas o ideas que restringen la posibilidad de establecer y sostener formas alternativas de masculinidad en base a los principios de la participación, igualdad, respeto, democracia y resolución pacífica de conflictos. Se distinguieron dos categorías asociadas a esta dimensión.

Categoría: Naturalización de Prácticas Punitivas y/u Hostiles

Esta categoría se refirió a la normalización de acciones punitivas dirigidas hacia aquellas personas que no se adaptaban o no acataban la normativa establecida por la escuela. Las prácticas hostiles, por su parte, fueron identificadas a partir de comentarios, actitudes y comportamientos orientados a desacreditar, excluir o dañar a integrantes de la comunidad educativa. Desde el estudiantado se refirieron a experiencias de hostilidad por parte de algunos integrantes del profesorado. En este sentido, un estudiante relató una experiencia con una docente en el aula:

> *A veces para algunos no creo que sea muy cómodo hablar en frente a todo el curso, pero a la profe le daba lo mismo, te reta ahí en frente al curso, y yo hasta ahora no hablo con ella* (E5, Grupo focal estudiantes).

Por otro lado, estas prácticas se encuentran imbricadas en las formas de relación al interior del liceo, en tanto el propio profesorado también las identificó en su contexto. Así lo expresó un docente: "Lo principal, y es lo que yo he visto acá, es que muchas veces los adultos les faltan el respeto a los estudiantes, y luego los estudiantes responden" (D1, grupo focal docentes). En esta misma línea, las narrativas de las personas participantes evidenciaron la presencia de discursos que validan prácticas punitivas u hostiles, contribuyendo a la naturalización de la violencia dentro del establecimiento. Un docente explica:

> *Hay una estudiante que es transgénero y que tenía problemas con una profesora. Un día, la profesora le dijo: "bueno acá tienes una hoja y escribe todo lo que quieras, no importa que diga groserías". Y la estudiante respondió: "no lo voy a hacer porque yo quiero un respeto y lo tengo que ejercer yo primero" y se paró y se fue.* (D3, grupo focal docentes)

Categoría: Resistencia Docente al Cambio Escolar

Esta categoría comprende los relatos asociados a las prácticas docentes orientadas a la mantención y reproducción del orden social tradicionalmente establecido, caracterizadas por una disposición reticente frente al cambio y a la diversidad. En este sentido, un docente se refiere las prácticas de un colega del siguiente modo:

> *(...) no es tema de los chicos acá, es tema de algunos colegas que tienen tema de no asumir o admitir que están en otras generaciones, que cambiaron los tiempos y no quieren, algunos no quieren (...) yo creo que los estudiantes no son el problema.* (D3, grupo focal docentes)

4.3. Dimensión 3. Narrativas Sobre los Recursos Colectivos Identificados como "Palancas" de Transformación

Esta dimensión reúne aquellas narraciones que identifican posibilidades de cambio en la comunidad educativa a través del avance hacia masculinidades alternativas. Esta dimensión se organizó a partir de tres categorías: cuestionamiento de la masculinidad tradicional; la noción positiva de los cuidados y la construcción de una convivencia escolar inclusiva.

Categoría: Cuestionamiento de la Masculinidad Tradicional

Refirió a aquellas narrativas que cuestionaban críticamente las características históricamente atribuidas a lo masculino. Entre estas, las ideas relacionadas con la igualdad de género favorecieron la emergencia de perspectivas críticas acerca de los roles de género tradicionales. Un estudiante se refiere a los cambios culturales en torno a dichos roles del siguiente modo: "Hay hombres que mantienen a la mujer y mujeres que mantienen a los hombres (la mayoría asiente). Anteriormente era el hombre el que llevaba todo pa' la casa, ahora no, son los dos o puede ser uno." (E5, Grupo focal estudiantes).

Categoría: Noción Positiva de Cuidados

Incluyó narrativas que aluden a la valoración de los afectos y el cuidado entre las personas, entendiendo que existe interdependencia entre éstas. Esta noción se identificó en relación al apoyo entre pares intergénero. Un estudiante se refiere al apoyo entre compañeros de la siguiente manera:

> *E6: Son muy buenos compañeros, nos incluyen en todo a las tres. Como cuando estamos con el serrucho eléctrico y 'toma, hácelo' nos lo pasan para que intentemos. Y si sale mal hacerlo de nuevo.*
>
> *D5: ¿Crees que eso ha sido una motivación? ¿o que les ayuda a seguir? ¿y entre mujeres ha habido?*
>
> *E6: Sí. Compañerismo. Sí, nos defendemos mucho entre las tres. Además de compañerismo hay empatía entre todos. Los chiquillos siempre nos tratan de incluir en todo.* (E6, Entrevista semiestructurada)

Este apoyo también se identificó en la relación docente-estudiante basada en el cuidado y el reconocimiento. Un estudiante se refiere al vínculo con docentes del siguiente modo:

> *Los profes son súper simpáticos, te ayudan a querer seguir ahí. (...) El profe que no está acá me apoyaba moralmente, porque a veces me sentía mal y él siempre me sacaba de la sala y me preguntaba qué me pasaba. Le decía que estaba agobiada con la materia o algo personal y me apoyaba. La cosa es que escuchen.* (E6, Entrevista semiestructurada a estudiante)

Categoría: Principios Inclusivos

Esta categoría apuntó hacia una manera de entender la educación de manera inclusiva. En este sentido, se identificaron comprensiones de las relaciones entre actores educativos basadas en vínculos más horizontales y abiertos al diálogo:

> *[Refiriéndose al nombre social del estudiantado] Tenemos bastantes alumnos y todos tienen un respeto, me he topado con sorpresas donde una vez yo me equivoqué de nombre porque lo leí por la lista y me corrigió la mayoría del curso "profesor no le falte el respeto" entonces yo creo que eso está super marcado y aceptado.* (D4, Grupo focal docentes)

Por otro lado, esta categoría también refiere a formas de participación más activa de las mujeres dentro del espacio escolar, las cuales se expresan en distintos ámbitos, tales como la sala de clases, los talleres o el centro de estudiantes, entre otros.

> *[Estudiante refiriéndose a su experiencia en la especialidad] Ha sido genial. Jamás pensé que me podría meter a esta carrera; fue como de la nada. Yo me metí a este liceo por Gastronomía y después, como nos hacen inducción a cada especialidad, vi que Electricidad era buenísimo, que era genial. Me daba miedo porque no muchas mujeres se meten ahí y dije: "No, voy a ser la única", pero ahora somos cuatro (ríen).* (E7, Entrevista semi estructurada)

Categoría: Prácticas Deportivas y Recreativas como Espacio de Vinculación

Esta categoría refiere al deporte como una práctica que favorece instancias de encuentro entre distintos actores educativos. En estos espacios puede existir o no la convergencia entre los distintos géneros, tal como se ilustra la siguiente descripción relativa a un grupo de estudiantes jugando en el patio del liceo para luego entrar a clases de deportes:

> *Hay un grupo de estudiantes jugando voleibol en un círculo, aquí participan 4 hombres y 3 mujeres, cumpliendo roles similares dentro del juego en sí (...) Finalmente luego de la clase, un grupo de dos hombres y una mujer juegan a darse pases con un balón de fútbol, a la par juegan a darse pases con un balón de vóley una estudiante y un estudiante.* (O1, Observación participante en patio escolar)

Categoría: Enfoque Escolar Comunitario

Esta categoría refiere a una mirada colectiva y cohesionada de los actores educativos respecto de los roles y funciones que desempeñan dentro de la escuela, concibiéndose como parte de un grupo humano y de una comunidad de pertenencia. Un docente lo expresa con las siguientes palabras:

> *Yo creo que hay una comunidad, lo digo como profe de educación ciudadana. Acá hablamos mucho de la comunidad educativa, por eso de repente hablamos como genérico, incluimos a los paradocentes, a docentes, inspectoras, director, todo.* (D6, Grupo focal docente)

5. Discusión y conclusión

A partir del desarrollo de esta investigación, fue posible identificar contenidos centrales asociados a la masculinidad hegemónica (MH), así como narrativas que actúan como obstáculos para la construcción de una educación más inclusiva en un liceo técnico de la Región de Valparaíso. Las prácticas vinculadas a este modelo tienden a excluir e invisibilizar a aquellos actores y actrices educativas que no se ajustan a sus valores normativos. Este fenómeno resultó particularmente evidente en las voces del estudiantado, cuyas experiencias reflejaron cómo dichas prácticas impactan sus

relaciones cotidianas, así como su sentido de pertenencia y bienestar dentro de su establecimiento educativo.

En el Liceo, las prácticas deportivas funcionaron como dispositivos de legitimación de la MH, a través de la superposición de aquellos deportes culturalmente asociados a la MH (como el fútbol) y la subordinación de otros (como el pádel), asociando estos últimos a lo femenino y/o a la homosexualidad a modo de burla. Según Messerschmidt (2018) estas dinámicas operan como mecanismos de vigilancia que buscan feminizar al otro para desplazarlo hacia los márgenes de la legitimidad escolar. Es en estas interacciones donde se expresa con mayor claridad la lógica de la MH.

Desde el estamento estudiantil también emergieron discursos críticos que desafiaron estas normas, evidenciando una noción incipiente de igualdad de género y apertura hacia nuevas formas de masculinidad. Si bien estas voces juveniles permiten comprender cómo se disputan, negocian y transforman los significados de género al interior de la escuela, también es necesario considerar que parte de estos discursos aún no cuestionan activamente las estructuras de género. En este sentido, continúan beneficiándose del dividendo patriarcal, entendido como los beneficios materiales y simbólicos asociados a las posiciones masculinas, desde formas de "masculinidad cómplice" (Connell, 2015), lo que favorece a que el régimen de género institucional permanezca relativamente estable, a pesar de la existencia de cambios discursivos superficiales (Kessler et al., 1985).

Respecto al papel de los sesgos de género como barreras para una educación inclusiva, se observó entre algunos estudiantes un bajo nivel de conciencia sobre las desigualdades de género presentes en la escuela. Algunos argumentaron que el trato docente no estaría condicionado por el género del estudiantado. Sin embargo, persistían creencias arraigadas que, aunque reconocen a las mujeres como figuras de autoridad, continúan situando al varón como centro simbólico de poder, configurando así un régimen de género que regula las normas identitarias y las relaciones intergénero. La escasa problematización de estas dinámicas por parte de diversos actores y actrices educativas obstaculiza la construcción de posturas críticas frente a las desigualdades de género, dificultando el avance hacia una educación inclusiva con enfoque transformador.

En el estamento docente se identificaron tanto prácticas y discursos que obstaculizan la educación inclusiva, como también recursos que posibilitan la construcción de masculinidades alternativas. Un ejemplo de esto fue la relación estudiante-docente basada en el cuidado y el reconocimiento, vínculo que permitió valorar los afectos como elementos clave para configurar una comunidad educativa orientada no solo al rendimiento académico, sino también a la equidad, la diversidad y el respeto. Este tipo de vínculos afectivos, reconocidos por el estudiantado, aparecen como espacios fértiles para disputar la hegemonía de género desde la experiencia compartida y el reconocimiento mutuo.

No obstante, también se observaron prácticas docentes excluyentes, como discursos hostiles hacia estudiantes con actitudes o conductas disruptivas, lo que deteriora el vínculo pedagógico y valida formas violentas de relación que pueden ser replicadas entre pares o hacia el propio profesorado. Asimismo, se identificó resistencia al cambio por parte del profesorado, particularmente en lo relativo a temáticas de género. Esta resistencia se expresó, por ejemplo, en la negativa a utilizar los nombres sociales de estudiantes trans o no binaries, constituyendo una barrera para la construcción de espacios inclusivos y generando malestar en el estudiantado.

Frente a estas tensiones, emergieron propuestas desde el propio profesorado orientadas a fortalecer la construcción de una comunidad docente que dialogue en torno al respeto, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. Estas propuestas se alinean con una visión comunitaria de la educación inclusiva, que entiende la diversidad estudiantil y su bienestar como pilares fundamentales de la inclusión y como posibles "palancas" para impulsar procesos de transformación institucional (Ainscow, 2005). Desde esta perspectiva, las transformaciones no dependen solamente de cambios individuales, sino también de voluntad institucional, compromiso conjunto y espacios de diálogo sostenido capaces de cuestionar las prácticas y significados que reproducen las desigualdades de género en la escuela.

La educación inclusiva no solo busca garantizar el acceso equitativo a la educación, sino que también constituye una herramienta clave para cuestionar y transformar la masculinidad hegemónica en los entornos escolares. Al contrastar estos hallazgos con la literatura, se confirma la relevancia de la relación docente-estudiante y del enfoque comunitario para generar espacios de respeto, aceptación y valoración de la diversidad. Estas formas de vínculo emergen como alternativas relacionales frente a modelos tradicionales de autoridad escolar, respecto de los cuales muchos estudiantes configuran sus formas de masculinidad (Connell, 2015). Tal como plantean San Martín et al. (2020), las barreras y facilitadores de la inclusión no dependen exclusivamente de decisiones individuales, sino que se inscriben en dinámicas colectivas y contextuales. En la misma línea, Pinzón-Tapias y Millán-Báez (2025) subrayan la importancia de que las instituciones educativas promuevan una cultura basada en el respeto, la conciencia crítica y la apertura a la diferencia, generando condiciones propicias para un espacio educativo inclusivo y transformador.

Estudiar la masculinidad hegemónica como barrera permite visibilizar las formas en que se reproduce el poder y, al mismo tiempo, habilita caminos posibles para imaginar y construir relaciones más igualitarias. Aunque en el trabajo empírico se identificaron prácticas que reproducen la MH, como el uso de humor homofóbico entre estudiantes, también emergieron discursos y acciones que tensionan estas estructuras tradicionales. En este sentido, la escucha activa de las voces del estudiantado y el fortalecimiento de acciones colectivas permiten abrir fisuras en el modelo hegemónico, generando posibilidades para el cambio.

Relevar las prácticas de cuidado entre docentes y estudiantes, así como el sentido de pertenencia expresado por diversos actores y actrices educativas, resulta fundamental para construir escenarios escolares más justos. Estas acciones, junto a discursos que cuestionan críticamente la MH, constituyen recursos clave para el desarrollo de masculinidades igualitarias, como las propuestas por Uribe (2020). Asimismo, contribuyen a una distribución más equitativa del poder entre géneros, posicionando tanto a docentes como a estudiantes como agentes centrales para el desarrollo de la educación inclusiva.

La relación entre la MH y los obstáculos a la educación inclusiva es directa: las prácticas punitivas y hostiles identificadas responden a un régimen de género (Madrid, 2011), donde la autoridad se ejerce bajo un modelo masculino jerárquico. Cuando se incentiva la resolución de conflictos mediante la violencia o se legitiman discursos excluyentes, se reproducen formas de masculinidad que favorecen relaciones conflictivas entre pares y con el profesorado.

En este contexto, los espacios deportivos adquieren relevancia debido a su rol como dispositivo de validación de la MH, al establecer "la única forma de ser niño" en la escuela (González-Calvo et al., 2025). No obstante, estos mismos espacios pueden

constituirse como escenarios privilegiados para movilizar prácticas más inclusivas. De esta forma, las escuelas podrían promover el deporte como una actividad de encuentro, cooperación e inclusión entre géneros, así como fortalecer la participación femenina en la vida escolar, tanto en espacios formales como informales. Los espacios formales corresponden a instancias con estructuras organizadas y reconocimiento institucional, como los centros de estudiantes, mientras que los espacios informales refieren a interacciones cotidianas y espontáneas que carecen de protocolos rígidos, tales como la participación en el aula y en el patio escolar.

Es así que, estudiar la MH como barrera no solo permite entender los mecanismos de exclusión que operan cotidianamente en la escuela, sino que también ofrece claves para activar procesos de transformación colectiva. La educación inclusiva, en tanto enfoque relacional y comunitario, requiere reconocer las prácticas que reproducen desigualdades de género, pero también visibilizar y fortalecer aquellas que promueven el cuidado, la equidad y la justicia. Así, avanzar hacia escuelas más inclusivas implica necesariamente abrir espacios para que las voces estudiantiles sean escuchadas, las prácticas docentes sean revisadas críticamente, y las comunidades escolares se comprometan con una construcción conjunta de relaciones de género más libres, respetuosas y equitativas.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada a través del FONDEF ID 22I10288 y del SCIA ANID CIE160009 Centro EduInclusiva.

Referencias

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109-124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa.* Ediciones Morata.

Armengol, J. (2022). *Reescrituras de la masculinidad.* Alianza Ensayo.

Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: Evaluación del sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, *58*(2), 69-97. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916

Barbosa-Corredor, J. y Solís-Domínguez, D. (2024). *Las masculinidades en la escuela: Cuerpo y territorio escolar. GénEroos, 2*(4), 24-55. https://doi.org/10.53897/RevGenEr.2024.04.02

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, 2*(1), 53-82. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3

Canales, C. (2014). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.

Cazañas, R. y Gutiérrez, M. del C. (2023). El patio de la escuela: Lugar de experiencia de violencias entre varones. *Emerging Trends in Education, 5*(10), 1-12. https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5311

Connell, R. (2015). *Masculinidades*. Programa Universitario de Estudios de Género.

Díaz-Camarena, A. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *Revista de Estudios de Género, La Ventana, 7*(57), 209-238. https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508

Duk, C. y Murillo, F. J. (2023). Inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas y prácticas educativas para promover la equidad de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *17*(2), 11-13. https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200011

Flórez, H. (2025). Masculinidad y limitación visual en la escuela. Un marco conceptual que se explora desde la perspectiva corporal. *Cuerpo, Cultura y Movimiento, 15*(1), 59-82. https://doi.org/10.15332/2422474X.10644

García, A. y de la Cruz, A. (2022). Masculinidad hegemónica versus masculinidades igualitarias: Una aproximación teórica. *Revista Estudios de Estudios de Juventud, 125*, 33-47.

González-Calvo, G., Gerdin, G. y García-Monge, A. (2025). Soccer: The only way to be a boy in Spain? Narratives from a Spanish primary school on the influence of playground soccer in shaping masculinities and gender relations. *Sport, Education and Society,* 1-15. https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2459686

Ibarra, C. L. (2025). Narrativas de género y diversidades sexuales en la educación ciudadana chilena. *Revista Notas Históricas y Geográficas, 34*. https://doi.org/10.58210/nhyg630

Instituto Nacional de Estadísticas – INE (2020). *Masculinidad hegemónica en cifras: un acercamiento en cifras.* INE. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/genero/documentos-de-an%C3%A1lisis/documentos/masculinidad-hegem%C3%B3nica-en-chile-un-acercamiento-en-cifras-2020.pdf

Kessler, S., Ashenden, D. J., Connell, R. W. y Dowsett, G. W. (1985). Gender relations in secondary schooling. *Sociology of Education, 58*(1), 34-48. https://doi.org/10.2307/2112539

Kohout-Diaz, M. (2025). Educación inclusiva de calidad: Requisitos para roles profesionales emergentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37*(2), 77-97. https://doi.org/10.14201/teri.32236

Kopelovich, P. (2025). La construcción de masculinidades desde el uso del vestuario en una escuela agrotécnica de varones de la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1984–2018). *Revista de Educación, 16*(35.2), 71-97.

Madrid, S. (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela: consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 128-150). LOM y Universidad de Chile. http://doi.org/10.13140/2.1.3413.9205

Mercado, M. J. (2019). La formación social de las masculinidades: poder, género y jóvenes en la escuela media. *Sociales Investiga*, *7*(7), 106-114.

Messerschmidt, J. W. (2018). *Hegemonic masculinity: formulation, reformulation, and amplification.* Rowman and Littlefield.

Mittleman, J. (2023). Homophobic bullying as gender policing: population-based evidence. *Gender and Society, 37*(1), 5-31. https://doi.org/10.1177/08912432221138091

Pérez-Martínez, V., Marcos-Marcos, J., Cerdán-Torregrosa, A., Briones-Vozmediano, E., Sanz-Barbero, B., Davó-Blanes, Mc., Daoud, N., Edwards, C., Salazar, M., La Parra-Casado, D. y Vives-Cases, C. (2023). Positive masculinities and gender-based violence educational interventions among young people: a systematic review. *Trauma, Violence, and Abuse*, *24*(2), 468-486. https://doi.org/10.1177/15248380211030242

Pinzón-Tapias, I. H. y Millán-Báez, M. A. (2025). Hacia una educación inclusiva: Identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación y Sociedad*, *23*(1), 104-126. https://doi.org/10.5281/zenodo.14722862

Ramos, C. (2018). Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios, 28*.

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 191-211. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191

Sánchez, I. y Rodríguez, C. (2022). La construcción de las masculinidades en la escuela: un estudio etnográfico en 6º de primaria. *Perfiles Educativos, 44(*177), 26-38. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60280

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.* McGraw-Hill.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia.* Universidad Nacional de Quilmes.

Salazar Benítez, O. y Tamayo Acosta, J. J. (2016). La superación feminista de las masculinidades sagradas. *Revista Internacional de Estudios Feministas, 1*(1), 213-239. https://doi.org/10.17979/arief.2016.1.1.1396

Tójar, J. C. (2008). *Investigación cualitativa: comprender y actuar.* Editorial La Muralla

Torres, J. (2023). Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México. *Emerging Trends in Education, 5*(10), 37-48. https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5367

Uribe, P. (2020). Masculinidades alternativas: varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 115–129. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200115

Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 1, 63-91). El Colegio de México.

Breve CV de las autoras y los autores

Francisca Cubillos Bórquez

Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomada en Prácticas Iniciales en Psicología Clínica y en Psicología Jurídica y Forense. Experiencia en intervención infanto-juvenil, psicología jurídica, contención en crisis y diagnósticos institucionales en educación y empresas (CODELCO). Formación complementaria en victimología, trauma y políticas públicas. Inglés y alemán intermedio-avanzado.

Email: Psi.francubillos@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0007-9739-3187

Gabriel Girardin

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Prácticas Iniciales en Psicología Clínica con enfoque sistémico - relacional por la PUCV. Experiencia en trabajo clínico privado y como psicólogo educacional dentro del sistema SLEP.

Email: gabrielgirardinfernandez@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0004-3198-576X

Iván Alfaro

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Email: al.faro.ivan223@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0005-9893-6214

Martín Retamales

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente cursando la Maestría en Psicoanálisis, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Experiencia en el ámbito educacional y en consultorio particular.

Email: ps.martinretamales@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-7461-983X

Javier Morales

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Email: javieralfredomorales.p@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-7763-7185

Carolina Urbina

Psicóloga, Universidad de Santiago de Chile. Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid (España). Profesora Jerarquizada de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso. Integrante del Claustro académico del Doctorado en Psicología y Transformaciones Sociales (PUCV) e integrante del equipo editorial revista Psicoperspectivas.

Email: carolina.urbina@pucv.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7051-4654

Verónica López

Psicóloga Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y del Programa de Acompañamiento para la Convivencia Escolar (PACES-PUCV).

Email: veronica.lopez@pucv.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7405-3859

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 43-59.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100043
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Docencia tras las Rejas: Un Estudio de Caso sobre la Labor Docente con Adultos Privados de Libertad

Teaching Behind Bars: A Case Study on Teaching Work with Incarcerated Adults

Maribel Calderón Soto*, [1], María Paz Faúndez Bastías [2], Catalina Alejandra Núñez-Díaz [3], César Maldonado-Díaz [4] y Denis Makarena Díaz Díaz [4]

[1] *Universidad Bernardo O'Higgins, Chile*
[2] *Institute of Studies in Education, Chile*
[3] *Université Paris Cité, Francia*
[4] *Universidad Católica Silva Henríquez, Chile*

RESUMEN:

El presente artículo sintetiza los hallazgos asociados a la docencia en un centro escolar para adultos privados de libertad desde la perspectiva del equipo de profesionales de dicho establecimiento. Mediante un estudio con enfoque cualitativo se analizó el caso de 12 profesionales que desempeñan un rol relevante en la formación de adultos en un establecimiento escolar en contexto de encierro. Los participantes identifican como principales dificultades la superposición de las instituciones involucradas en la gestión del centro escolar, y las tensiones derivadas del desencuentro entre el diseño curricular propuesto por el sistema educativo y la realidad de los estudiantes en este contexto. Para abordar estas limitaciones, se declara el uso de diversas estrategias que perciben como positivas para el trabajo docente, tanto dentro como fuera del aula. Se discute la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo y de trabajo colaborativo entre profesionales de la educación en contextos de alta complejidad.

DESCRIPTORES:

Educación en prisión, Educación de adultos, Adaptación del currículo, Trabajo en equipo docente, Codocencia.

ABSTRACT:

This article synthesises the findings related to teaching in a school for adults in the context of imprisonment from the perspective of the team of professionals from this school. Through a qualitative approach, the study analysed the case of 12 professionals who play a relevant role in the training of adults in a school in the context of incarceration. The participants identified as the main difficulties the overlapping of the institutions involved in the management of the school, as well as the tensions arising from the mismatch between the curricular design proposed by the education system and the reality of the students in this context. To address these limitations, the use of various strategies that they perceive as positive for the work of teachers, both inside and outside the classroom, is declared. The need to strengthen spaces for dialogue and collaborative work between education professionals in highly complex contexts is discussed.

KEYWORDS:

Prison education, Adult education, Curriculum adaptation, Collaborative teaching work, Co-teaching.

CÓMO CITAR:

Calderón Soto, M., Faúndez Bastías, M- P., Núñez-Díaz, C. A., Maldonado-Díaz, C. y Díaz Díaz, D. M. (2026). Docencia tras las rejas: un estudio de caso sobre la labor docente con adultos privados de libertad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 43-59.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100043

*Contacto: maribel.calderon@ubo.cl
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 17 de marzo 2025
1ª Evaluación: 15 de mayo 2025
Aceptado: 2 de diciembre 2025

1. Introducción

A lo largo En Chile, la población total de los centros penitenciarios cerrados bordea las sesenta mil personas, de las cuales cerca del 92 % corresponde a hombres. De dicho universo, sólo el 36 % declara haber cursado la educación media completa o superior, y el resto corresponde a personas que accedieron a procesos de educación formal hasta algún grado inferior a la enseñanza media (Gendarmería de Chile, 2022). Por ende, si bien fomentar oportunidades de aprendizaje es un reto permanente en las organizaciones educativas, este desafío es aún mayor cuando se trata de la formación de adultos en contextos de encierro.

Las personas privadas de libertad mantienen su derecho de acceso a la educación gracias a la normativa vigente desde 1949, la que determina el funcionamiento de un establecimiento educativo en cada centro penitenciario (Ministerio de Justicia de Chile, 1949). En general, la educación de adultos dentro de las dependencias de la cárcel opera como un establecimiento regular con la infraestructura mínima requerida. Esta situación coincide con la realidad de los centros penitenciarios que los acogen, los cuales muchas veces no cumplen con condiciones dignas de alimentación y abrigo para el cumplimiento de las condenas de los reclusos (INDH, 2022). En este contexto, el proceso de formación se orienta por el currículum nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y se han incorporado progresivamente la formación técnico profesional, la que busca el desarrollo de competencias técnicas para la futura inserción laboral o la continuación de estudios por parte de los estudiantes.

En el año 2016, la División de Educación General dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC), desarrolló la propuesta denominada "Educación para la Libertad". El propósito de esta iniciativa es mejorar la calidad y pertinencia de los procesos de aprendizaje en las escuelas ubicadas en contexto de encierro, generándose la formación de microcentros, definidos como "agrupaciones de docentes y profesionales de gendarmería vinculados al área de rehabilitación social, de centros educativos en recintos penitenciarios geográficamente cercanos o de gran tamaño" (MINEDUC, 2014, p. 6). Esta organización pretende favorecer la coordinación, integración y trabajo cooperativo entre docentes y profesionales de gendarmería, fomentar un trabajo participativo, el intercambio de experiencias, y contribuir a la valorización de los vínculos entre la unidad educativa y la unidad penitenciaria.

Pese a que existen políticas que buscan fortalecer la colaboración entre centros educativos ubicados en contextos de encierro, como la mencionada previamente, la literatura ha dado cuenta de una tensión no resuelta con respecto a estas instituciones. Por un lado, la cárcel es utilizada como dispositivo de castigo y control social (Foucault, 2009), donde el encierro se concibe como un medio para alcanzar el perdón. Por otro lado, encontramos el establecimiento educativo, orientado a la formación para el desarrollo humano (Blazich, 2007), ofreciendo la posibilidad de construcción de un presente que se proyecta hacia una vida ya no vinculada al delito (Zemelman, 2011). De este modo, si bien se sostiene el derecho a acceder a la educación, predominaría el castigo por sobre la posibilidad de generar condiciones que promuevan favorablemente un proceso de reconstrucción de vida.

La educación en contexto de encierro ha sido abordada como objeto de estudio desde distintas dimensiones. Así, la investigación ha buscado conocer la contribución de la formación desde la visión de los propios estudiantes (Gaete, 2018), las potencialidades del liderazgo educativo para la transformación (Gaete et al., 2020) y en menor medida

la experiencia de la docencia desde la perspectiva de los equipos profesionales y docentes en estas condiciones (Gaete et al., 2020; Martínez, 2022). Sin embargo, se mantiene una brecha de conocimiento respecto a la forma que toma la educación de adultos en contexto de encierro en las prácticas cotidianas.

Así, este artículo describe los desafíos y aprendizajes que ha experimentado una comunidad profesional con el fin de sostener el propósito educativo en un centro educativo situado dentro de un recinto penitenciario. Conocer las características y las limitaciones del trabajo docente en espacios formativos desafiantes como el contexto de encierro puede orientar abordajes curriculares y metodológicos no sólo para estos espacios, sino también permite poner en relieve el trabajo de reflexión y creación que puede desarrollar una comunidad educativa para el logro de aprendizajes de sus estudiantes.

1.1. La gestión educativa delimitada por la prisión

Una característica distintiva de la educación de adultos en contextos de encierro es el encuentro de dos visiones respecto del sujeto que participa en este proceso como estudiante. Quienes asisten a estos establecimientos se encuentran cumpliendo una condena que los priva de su libertad, debiendo adaptarse a condiciones de vida precarias, experimentando hacinamiento y violencia al interior de las cárceles. Sin embargo, los centros escolares en contexto de encierro se presentan como espacios diferenciadores, donde las personas privadas de libertad encuentran una oportunidad de aprendizaje o transformación.

Lo anterior genera en quien participa un doble rol, en tanto estudiante y persona privada de libertad. En tanto estudiante, se encuentra sujeto a cumplir con normas de convivencia y a participar activamente en su proceso. Por el contrario, como persona privada de libertad, el encierro favorece relaciones sociales que requieren sostener dinámicas de poder, jerarquías e incluso estrategias de supervivencia. El encuentro entre estos dos mundos genera que un establecimiento en contexto de encierro opere con un control mayor sobre la disciplina, el cumplimiento de las normas institucionales y el accionar de los estudiantes (Carrasco Aguilar et al., 2021; Scarfó et al., 2016).

Todo esto contribuiría a que el clima dentro de estas instituciones se caracterice por ser altamente burocrático (Rangel Torrijo y De Maeyer, 2019), con lineamientos de funcionamiento y relativos al proceso de aprendizaje que deben dar respuestas a las necesidades de ambos sectores, el educativo y el penitenciario (Milner y Bennett, 2022; Rangel Torrijo, 2019). Esta organización interinstitucional genera tensiones entre las intenciones, la coordinación y la continuidad de los procesos educativos, las que requieren de esfuerzos por parte de la institución educativa para abordar los objetivos y favorecer el desarrollo de los estudiantes (Milner y Bennett, 2022; Rangel Torrijo, 2019; Rangel Torrijo y De Maeyer, 2019), evitando así encasillarlos en su rol de personas privadas de libertad.

Esta doble lógica al interior de los establecimientos puede convertirse, muchas veces, en un obstáculo para el desarrollo de los procesos educativos. Factores como exigencias administrativas propias de estos espacios (Osuna, 2022), la aplicación de sanciones contra los estudiantes (Milner y Bennett, 2022; Papaioannou y Anagnou, 2020; Pérez, 2021; Routier et al., 2020; Scarfó et al., 2016), y los traslados de las personas dentro o fuera del recinto penitenciario (Pérez, 2021; Scarfó et al., 2016) dificultan el proceso de enseñanza. Además, situaciones disruptivas generadas por los mismos estudiantes (Novek, 2019), pueden activar protocolos de seguridad institucional, interrumpiendo el desarrollo de las actividades educativas (Carrasco

Aguilar et al., 2021; Routier et al., 2020), o bien procedimientos que obedecen a requerimientos de seguridad, como allanamientos de Gendarmería, que no sólo impactan la ejecución de los procesos educativos, sino también a la convivencia al interior de los espacios comunes.

Por otra parte, aunque el acceso a la educación está respaldado por los derechos humanos de las personas privadas de libertad y por políticas educativas que promueven su desarrollo, este no está exento de dificultades. En general, los estudiantes ingresan a los centros educativos a través de una postulación para la obtención de beneficios intrapenitenciarios. Estos pueden incluir una revisión de sus antecedentes y de la conducta en el centro penitenciario (Asimaki et al., 2019; Lukacova et al., 2018; Pérez, 2021), además de entrevistas con docentes u otros actores del establecimiento (Aróstegui y Miralles, 2021; Chomel, 2014). Entre las principales motivaciones para participar en programas educativos se encuentran los beneficios asociados a la reducción de penas (Pérez, 2021; Osuna, 2022), la búsqueda de un espacio que ofrezca un clima diferente al del centro (Petiot et al., 2023), y el deseo de aprender (Panitsides y Moussiou, 2019).

Sin embargo, por sobre las motivaciones de los estudiantes, la participación en programas educativos en contexto de encierro es baja (Routier et al., 2020). Esto se debe tanto a la limitada capacidad de acogida de los establecimientos (Chomel, 2014; Pérez, 2021; Rangel Torrijo, 2019; Rangel Torrijo y De Maeyer, 2019) como al bajo interés de la población penal (Gil Cantero et al., 2022).

1.2. Los desafíos docentes en el contexto penitenciario

A su vez, la doble institucionalidad impone desafíos a los docentes de los centros, quienes a menudo perciben que su labor se ve restringida por las contradicciones entre los lineamientos educativos y las restricciones de un recinto penitenciario (Aróstegui y Miralles, 2021). Un ejemplo de esto es que, además de su rol formativo, los docentes deben asumir funciones vinculadas a la lógica penitenciaria, como la mantención de la disciplina y la seguridad en el aula (Scarfó et al., 2016; Lukacova et al., 2018). Además, existen necesidades específicas asociadas a las características de la población penal que no serían consideradas por las instituciones responsables (Chomel, 2014). Entre estas se encuentran la falta de acceso a material de aprendizaje adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes y diseños curriculares que, en la mayoría de los casos, no responden adecuadamente a las condiciones y particularidades de la población objetivo (Rangel Torrijo y De Maeyer, 2019; Rangel Torrijo, 2019).

Además, los docentes que trabajan en contextos penitenciarios señalan no recibir una formación especializada para desempeñarse en estos espacios, a pesar de considerarla necesaria para enfrentar los desafíos de su labor (Rangel Torrijo, 2019; Lukacova et al., 2018). Una excepción a esta situación se encuentra en países como Argentina, donde existen programas de formación específicos para el trabajo en contexto de encierro (Scarfó et al., 2016). Junto con la falta generalizada de formación especializada, los docentes perciben un bajo acompañamiento técnico y pedagógico por parte de las instituciones durante el desarrollo de los procesos educativos (Ibarra Aguirre et al., 2019; Lukacova et al., 2018), así como una débil gestión de una buena convivencia escolar (Carrasco Aguilar et al., 2021). Una forma de resolver esta brecha sería el trabajo interinstitucional que ha sido promovido a través de la creación de instancias de colaboración como los microcentros, donde se comparten desafíos comunes y experiencias con otros organismos que realizan una labor similar (Gaete et al., 2020; Rangel Torrijo, 2019).

Por otra parte, se reconoce que los estudiantes que asisten a estos establecimientos presentan bajas tasas de escolaridad (Gil Cantero et al., 2022; Routier et al., 2020) y han tenido experiencias educativas negativas durante etapas previas (De Maeyer, 2019; Novek, 2019). A esto se suma un desafío recurrente para los docentes: la alta tasa de ausentismo (Aróstegui y Miralles, 2021) y el abandono del proceso educativo, ya sea por la obtención de la libertad del recinto u otros motivos de los estudiantes (Lukacova et al., 2018). Esta situación genera un escenario de permanente incertidumbre para la planificación y desarrollo de las actividades educativas (Lukacova et al., 2018).

En síntesis, la evidencia indica que la complejidad del espacio formativo se manifiesta en múltiples decisiones organizativas, curriculares y metodológicas que configuran los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la práctica cotidiana. Para profundizar en los desafíos y aprendizajes de quienes trabajan en estos contextos, este artículo presenta los resultados de una investigación que busca responder a las preguntas: ¿Cómo se organiza la docencia con estudiantes adultos privados de libertad en un contexto desafiante? Y, ¿qué ha aprendido la comunidad profesional y docente para sostener el derecho a la educación bajo estas condiciones?

2. Metodología

Se utilizó un enfoque cualitativo mediante el estudio de caso único (Stake, 1998) que explora la experiencia de un establecimiento educativo para educación de adultos inserto en un centro penitenciario de la zona central de Chile. Participaron miembros del equipo directivo, docentes y profesionales de apoyo del Programa de Integración Escolar (en adelante, PIE). Como representantes del equipo directivo participaron tres personas, dirección y jefaturas de unidad técnico-pedagógica (en adelante, UTP); siete docentes del PIE y dos docentes de la asignatura de Matemática. En total, el estudio contó con la participación de 12 miembros del establecimiento.

En una primera fase se llevaron a cabo reuniones con el equipo directivo del establecimiento, con el objetivo de presentar la propuesta de investigación. Una vez aceptada la participación, refrendada mediante una carta, parte del equipo de investigación participó de reuniones de familiarización para conocer las dinámicas, entorno físico y normas del lugar donde se inserta el establecimiento. Luego se realizó una convocatoria abierta para la participación de docentes donde se describió el propósito del estudio. Cada participante firmó un consentimiento informado entregado de forma presencial afirmando la voluntariedad de participación y describiéndose los resguardos éticos vinculados al manejo de información, entre otros aspectos. Las reuniones fueron realizadas en las instalaciones del establecimiento educativo dentro del recinto penitenciario previa autorización para el uso de grabadoras. Este proyecto contó con aprobación de comité de ética institucional de uno de los autores.

Posterior a la fase de familiarización se desarrollaron entrevistas individuales y grupales guiadas por una pauta semiestructurada. Así, se realizaron tres entrevistas individuales, donde participaron el director y dos docentes de Matemática. Las dos entrevistas grupales contaron, en primera instancia, con las dos personas que forman parte de la UTP, y luego con docentes del PIE. Además, se realizaron observaciones de aula, las que fueron registradas, por dos miembros del equipo de investigación, utilizando una pauta de observación durante dos clases de las dos docentes de la asignatura de Matemática entrevistadas. Los investigadores fueron presentados por las docentes y se solicitó el acuerdo oral con los estudiantes presentes en la sala, de quienes no se realizó registro de identidad.

El corpus producto de las entrevistas fue analizado mediante codificación abierta y axial, teniendo en consideración los principios de la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002). El análisis se apoyó usando el software de análisis cualitativo ATLAS Ti versión 22. A partir de dicha codificación, se desarrolló un proceso de agrupamiento según coincidencia temática que dio origen a las categorías que se presentan en los resultados. Por su parte, el registro de las observaciones de aula fue convertido en una narración descriptiva de cada sesión, permitiendo una descripción densa de la forma que toma la enseñanza en el contexto de encierro estudiado, la que aportó con relatos ilustrativos de los discursos de las y los participantes de las entrevistas.

3. Resultados

A partir del análisis de los datos, es posible reconocer dos grandes temáticas propias del trabajo educativo en estudio. La primera hace referencia a los desafíos de la enseñanza en un contexto de encierro en función de dos categorías: los sentidos institucionales y el papel de la política curricular. La segunda temática refiere a aprendizajes que emergen de la práctica docente, con cuatro categorías: el trabajo con otros profesionales para adaptar el currículum, la toma de decisión y adecuaciones curriculares, el nivel micro y su importancia en la estructuración de la clase; y, por último, la relevancia de contextualizar el aprendizaje.

A continuación, se presenta, para cada una de estas categorías mencionadas, una descripción detallada y ejemplificaciones provenientes de los discursos y prácticas observadas.

3.1. Los desafíos del contexto de encierro

El desarrollo de procesos educativos conlleva obstáculos y desafíos constantes para los responsables de los equipos. En el caso del establecimiento estudiado, los desafíos están relacionados con la dependencia institucional del centro y los desencuentros que emergen al planificar la enseñanza considerando el referente curricular correspondiente.

Sentidos institucionales confrontados

Una característica del establecimiento educativo estudiado es su dependencia de Gendarmería, lo que influye directamente en la organización y gestión de los procesos formativos. Para los participantes, la labor educativa requiere coordinación y esfuerzos con las instituciones involucradas, específicamente Gendarmería y el Ministerio de Educación. Sin embargo, este trabajo interinstitucional se torna desafiante ya que ambas entidades no siempre convergen en una visión compartida sobre las personas privadas de libertad, prevaleciendo una lógica sobre otra:

> *(...) hay que entender que el* dueño de casa *acá es Gendarmería [...] Hay que ser muy respetuoso. Acá prevalece el régimen de Gendarmería, eso jamás hay que olvidarlo, porque nosotros atendemos a las personas que a ellos les ha asignado el Estado para que cumplan una condena.* (Equipo directivo)

Esta subordinación de propósitos no sólo afecta la alineación de objetivos, sino que también incide en la dimensión práctica del quehacer educativo, particularmente en la administración de los espacios físicos donde se desarrolla el proyecto:

> *(...) al final siempre los avances, incluso curriculares, van a estar siempre condicionados por el funcionamiento de gendarmería y todo lo que conlleva estar en una cárcel, desde profesional a gendarmes, que lleguen, que no haya atrasos,*

> *porque muchas veces nosotros estamos listos en salas, pero no hay funcionario que abra la calle.* (Equipo Docente)

Así, esta divergencia en las visiones institucionales respecto al sujeto con el que se interactúa genera dificultades en la fluidez de la participación de los estudiantes, la que interferiría en la continuidad del proceso educativo. Estas discontinuidades dificultan que los docentes logren sostener las condiciones en el aula que garanticen el desarrollo y la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes.

> *(...) a veces no podemos asistir a clases o se hacen las clases mucho más cortas [...] Entonces, claro, una clase de media hora claramente no va a tener los mismos frutos que va a tener una clase de una hora que además sea continua.* (Equipo docente)

> *Se pierde mucha clase porque el gendarme no los trajo. Por ejemplo, el semestre pasado hubo un curso que no lo vi en dos meses, y es un curso que le cuesta. Entonces ahí se me generó una laguna, porque si bien quedaron atrasados dos meses, también lo que ya habíamos visto quedó completamente olvidado.* (Equipo docente)

Otro factor que afecta la continuidad del proceso es la alta rotación de los estudiantes, condicionada por las dinámicas propias del centro penitenciario, como el ingreso, los beneficios de la condena, la salida en libertad o los traslados dentro del mismo centro o hacia otras instituciones penales. De este modo, la labor principalmente punitiva del sistema judicial se superpone, obstaculizando la labor educativa y de reinserción que el establecimiento intenta llevar a cabo:

> *En cualquier momento se van. Entonces, empiezo con 35 estudiantes en marzo. Llego a julio con 10 estudiantes de los 35, y me renuevan 15. Entonces yo tengo la mitad del curso nuevo y la otra mitad antiguo. Entonces tengo que buscar una estrategia para nivelar a los nuevos y reforzar a los antiguos.* (Equipo docente)

Frente a este contexto, los profesionales del establecimiento identifican como gran desafío mantener la progresión de los aprendizajes, ya que no lograrlo implica acrecentar la brecha al interior de los cursos.

La (des)articulación con la política curricular

La integración en los microcentros regionales habría permitido que los establecimientos en contextos de encierro se inserten en una red más amplia de instituciones educativas, facilitando el acceso a recursos y estrategias pedagógicas, tanto desde gendarmería como desde la gestión de la educación pública. Un beneficio relevante de este tipo de articulación es la posibilidad de contar con el acompañamiento de coordinadores técnico-pedagógicos, quienes desempeñan un rol clave en la orientación y apoyo a los docentes. En el caso estudiado, esta estrategia es valorada, porque contribuye a mejorar prácticas y adecuar procesos de enseñanza en su contexto.

Pese a lo anterior, los participantes reconocen que esta integración administrativa no estaría exenta de desafíos. Uno de ellos es la dificultad de implementación de las políticas educativas, las cuales no presentan una diferenciación particular para este contexto. Esta falta de diferenciación repercutiría, particularmente, en el desarrollo de un currículum que no se encuentra adecuado a las características de los estudiantes en este contexto, quienes, en su mayoría, presentan trayectorias educativas heterogéneas.

> *Tanto la coordinadora pedagógica como la coordinadora del área de convivencia están principalmente abocadas o tienen como un núcleo dentro de los establecimientos de educación de adultos, que al menos se confluyen en que sean adultos [...] los lineamientos curriculares que vienen desde el Ministerio, la municipalidad, y ahí claro, lo reestructuramos para que tengan sentido.* (Equipo directivo)

Los participantes reconocen esfuerzos que el MINEDUC habría realizado para integrar diversas realidades en el diseño de políticas educativas, siendo un ejemplo de esto la extensión del currículum priorizado para la educación de adultos. Sin embargo, esta adecuación no sería suficiente para atender las brechas entre los estudiantes, pues las características particulares de estos estudiantes adultos, requiere de una diferenciación con respecto a aquellos que participan en establecimientos del medio libre.

Adicionalmente, los participantes también señalan una dificultad para acceder a materiales de aprendizaje que puedan ser utilizados por los estudiantes del centro, lo que interfiere con la posibilidad de que estos le atribuyan un sentido al proceso formativo.

3.2. Aprendizajes sobre la docencia en contexto de encierro

Los espacios de trabajo, de reflexión y de discusión sostenidos por el equipo de profesionales del establecimiento han permitido generar aprendizajes clave sobre la docencia en el caso estudiado. Estos aprendizajes no sólo han aportado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el aula, sino también respecto al trabajo que los profesionales realizan en instancias no lectivas. Estos aprendizajes se describen a continuación:

Rol de los profesionales de apoyo en la adaptación curricular

Entre las estrategias desarrolladas para enfrentar las dificultades del contexto escolar, el trabajo colaborativo es descrito como un elemento clave, fortalecido por la incorporación de profesionales del PIE. Esto ha favorecido aprendizajes como la toma de decisiones curriculares, la organización de la enseñanza y el desarrollo de un trabajo con el apoyo de otros. En particular, la toma de decisiones se relaciona con el reconocimiento de los docentes como especialistas en sus asignaturas y con la identificación de las complejidades de los estudiantes en términos de conocimientos previos e intereses, lo que sería apoyado por el equipo de profesionales.

En este contexto, la articulación entre docentes de asignatura y docentes de educación diferencial se presenta como un recurso valioso para responder a las necesidades del contexto. Uno de los principales desafíos abordados hace referencia a la adecuación colaborativa de la enseñanza para que los estudiantes puedan construir aprendizajes:

> *(...) desde ahí también hemos trabajado, por ejemplo, diversidad de material dentro del aula por lo mismo, "Hagamos algo un poco más entretenido, hagamos un poco de redacción, ojalá que la respuesta, si van a aplicar una evaluación, sea con diversas formas de respuesta". Se trabaja lo que es alternativas previo a pasar una evaluación, que sepan por qué A y no B, se hace un trabajo ahí como super minucioso previo a generar un contenido.* (Equipo docente)

La importancia de esta estrategia es reconocida de manera transversal por los distintos equipos del establecimiento. En este sentido, los profesionales destacan que existiría un interés compartido en cuidar estos espacios de encuentro, ya que permiten sintetizar los aportes de cada equipo y lograr acuerdos sobre al trabajo en el aula con los estudiantes.

> *Tenemos un horario protegido todas las semanas, que es el horario que nosotros nos juntamos a planificar. Entonces yo le digo "Mira, sabes que vamos a ver esta cosa", entonces ella le hace adecuaciones y ahí lo vamos trabajando.* (Equipo docente)

De este modo, el trabajo colaborativo no solo funciona como estrategia, sino que también permite generar nuevos aprendizajes profesionales que permitan enfrentar de mejor manera los desafíos que se presentan en su labor cotidiana.

Tomar decisiones y realizar adecuaciones curriculares

En general, los participantes señalan que la docencia en contexto de encierro presenta desafíos mayores en comparación con el sistema regular. Entre los aspectos que consideran haber fortalecido recientemente, destacan la toma de decisiones y la realización de adecuaciones curriculares.

A partir de la priorización curricular definida por el MINEDUC para la educación de adultos, los profesionales habrían realizado una adaptación de este instrumento. Este proceso habría sido desarrollado por los departamentos disciplinares, abarcando dimensiones como la planificación y la evaluación de los aprendizajes. Así, los docentes acordaron los focos de aprendizaje a abordar con sus colegas de área, trabajando colaborativamente con el equipo de UTP. Este trabajo consideró la revisión de los avances de los estudiantes y el desarrollo de nuevas adecuaciones durante el proceso.

A través del trabajo colaborativo, los profesionales habrían establecido acuerdos sobre los objetivos y las habilidades que los estudiantes deben alcanzar en cada nivel de enseñanza. Este proceso tuvo por propósito adaptar los niveles requeridos a la realidad de los estudiantes en el aula.

> *el contenido mínimo no tiene que ver con la cantidad de información que le vamos a entregar, sino que, el piso mínimo que nosotros le vamos a solicitar al estudiante para que pueda dar un paso a un siguiente nivel, vale decir, ¿me es suficiente que un estudiante en primero básico todavía no maneje las divisiones y yo lo haga pasar a un segundo (nivel) que tendría quinto y sexto y van a empezar a ver fracciones y ecuaciones? Desde esa dinámica es la que nosotros aportamos... desde esa perspectiva es la que nosotros tratamos de trabajar cuando trabajamos directamente con los departamentos, dentro del más macro, de la forma en que nosotros vamos a generar el gran paraguas de la asignatura de matemáticas, de ciencias.* (Equipo de apoyo profesional)

El esfuerzo por ajustar estas expectativas formativas a la realidad de los estudiantes implica también la necesidad de proyectar las posibles trayectorias:

> *los* profes *tienen que bajar a veces unos dos niveles a buscar aprendizaje, para poder de alguna manera disminuir las brechas que tienen los estudiantes, y eso es algo que los profesores saben que pueden hacer, porque no tendría ningún sentido que nosotros le dijéramos "no, apéguese no más a lo que dice el currículum", si sabemos que los* chiquillos *no... no va a funcionar. Entonces, desde esa perspectiva, yo creo que es relevante, al menos como ellos en términos profesionales toman esas decisiones.* (Equipo directivo)

De este modo, una de las adecuaciones más relevantes acordadas por el equipo es considerar la habilidad de lectoescritura como un piso mínimo para los estudiantes, con el fin de asegurar el logro de avances posteriores. Para ello, los estudiantes no alfabetizados inician con un programa de apoyo especializado en lectoescritura, que luego los llevará al ingreso a las asignaturas del programa regular.

El nivel micro: la importancia de estructurar la clase

Para las docentes de asignatura y docentes del PIE, la estructura de la clase es un elemento central para organizar a los estudiantes, lo que se refleja en las sesiones observadas. En este sentido, ambos docentes siguen una estructura y temática similar, a pesar de corresponder a niveles distintos. Así, al inicio de cada clase, se indica la fecha y el objetivo de la sesión. Los docentes indican que esta estructura (inicio-desarrollo-

cierre) tiene por intención que los estudiantes conozcan y puedan anticipar la organización de la sesión, facilitando su puesta en práctica.

> *Hay que prepararlos desde un principio, preparar primero la actitud, segundo, contextualización con una actividad inicio que sea... que sea fuerte, que los motive, que los motive a seguir adelante y después la actividad, y después un cierre que me permita a mí saber qué logré y qué no logre.* (Equipo docente)

Extracto 1 observación en aula:

> *Por megáfono se escucha una voz que llama a los estudiantes a clases. Docente ingresa a la sala, lleva notebook y proyector portátil. Hay mucho ruido que proviene del patio (banda musical de un grupo religioso). Estudiantes van llegando de a poco y saludan a la profesora mientras ingresan.*
>
> *En general, los estudiantes se refieren a la docente como "Señorita". Por su parte, la docente los saluda refiriéndose a cada uno por su nombre. Inicia la presentación indicando la fecha y haciendo un resumen de temas anteriores (pregunta a estudiantes qué han abordado previamente en la clase, ellos señalan cuerpo, vértice, arista y cara, figuras planas y figuras geométricas, entre otros).*
>
> *Docente va indicando algunos datos por medio de un Power Point y un par de estudiantes va respondiendo a partir de lo que revisan en sus cuadernos. Pregunta a los estudiantes si comprendieron esos contenidos y todos afirman haber comprendido.*
>
> *La clase de hoy es sobre el cálculo del perímetro de diversas figuras. Profesora pregunta si conocen el concepto, y estudiantes responden negativamente. Se proyecta una figura con cifras para realizar el cálculo del perímetro. La profesora pregunta si alguien sabe cómo se puede realizar el cálculo. Uno de los estudiantes explica que se debe sumar cada uno de los lados de la figura.* (Segunda observación de aula)

Además de los elementos mencionados, los docentes destacan el uso del refuerzo positivo como parte de la estructuración de la clase. Este refuerzo se manifiesta en acciones como el saludo inicial, el reconocimiento individual de los estudiantes por su nombre y la validación de las respuestas que entregan durante las actividades.

Extracto 2 observación en aula:

> *Al cierre, docente señala "felicito al curso...la gente que está en proceso no se preocupe, no todos tenemos los mismos ritmos, la próxima semana será mejor". Docente PIE les pregunta "¿Les complicó mucho?" y "¿Qué es lo que más les costó?" Esto abre un espacio de conversación fluida con los estudiantes. Profesora agrega una pregunta más "¿Qué más podrían hacer para resolver el problema?". Los estudiantes responden con tres ideas: la importancia de "dibujar" en su mente las figuras geométricas, el saber qué les están preguntando y enfrentar los desafíos de la operatoria.* (Primera observación de aula)

Para enseñar hay que contextualizar

Además de la estructura, la contextualización de la enseñanza se destaca entre los participantes como un concepto clave para favorecer el aprendizaje de los estudiantes del centro. Aunque no parece existir una definición compartida, esta noción surge como una demanda o estrategia relevante para abordar los conceptos con los estudiantes.

Para los docentes, la contextualización es necesaria para otorgar una función o utilidad al foco de aprendizaje que los estudiantes desarrollarán. Esto facilita que encuentren una motivación para asistir a clases e involucrarse con las experiencias de aprendizaje ofrecidas por el centro.

> *Usted va a aprender a estudiar porque tiene que hacer un escrito para su abogado, ustedes van a aprender a sumar y a restar, porque el abogado les cobra* (Equipo profesional)

Asimismo, los docentes destacan que la simplificación de la instrucción también forma parte de la contextualización, la que destacan como un recurso útil para el trabajo con los estudiantes. De este modo, el uso de imágenes visibles y de material concreto es fundamental durante las clases.

> *Siempre aplicar todo a la realidad, todo, todo, aplicarlo. Todos los conceptos, los algoritmos que yo quiera enseñar, el teorema que quiera enseñar, el concepto, todo aplicado a la realidad, a lo práctico, o sea, yo voy a tomar una huincha de medir, voy a tomar una regla, voy a dibujar con la regla, les voy a mostrar un video* (Equipo docente)

Un ejemplo del uso de esta estrategia fue evidenciado por el equipo de investigación durante una de las observaciones en aula. En el siguiente extracto, se describe la realización de un ejercicio de geometría durante una clase de Matemática:

Extracto 3 observación en aula:

> *Docente les muestra una huincha de medir y pregunta si saben para qué sirve. Estudiantes van respondiendo. Esto hasta llegar a la idea de longitud. Solicita que alguien salga a la pizarra para medirla, sale un joven. Alguien menciona que cubre todos los lados (el perímetro) y ella asiente y dice: "su compañero está bien", refiriendo al concepto de longitud como todo el contorno de la figura.* (Segunda observación de aula)

A pesar de los beneficios que la contextualización ha aportado al quehacer docente, se identifican ciertas limitaciones en su implementación. Estas se relacionan con la dificultad percibida para encontrar temáticas que resulten transversales a las diversas trayectorias y experiencias educativas de los estudiantes. En ocasiones los docentes se sienten desafiados al momento de generar vínculos entre las experiencias de los estudiantes y temáticas más abstractas, las cuales no solo se relacionan con la trayectoria escolar, sino también con su vida social y cultural. Para ejemplificar esta dificultad, la docente hace alusión a una experiencia concreta:

> *(...) el otro día intentamos contextualizar con un texto, como trabajar la matemática, pero desde un texto que era sobre el sueldo mínimo y los chiquillos están muy alejados a cualquier temática, no conocían un sueldo mínimo, no conocen los valores de las cosas. Ahora estamos trabajando en geometría, que podría ser más fácil a lo mejor relacionada a la construcción, pero muchos de ellos tampoco nunca han tomado una huincha de medir. Entonces ahí a veces es más complicado trabajar* (Equipo docente)

Al indagar en aquellos factores que facilitan la continuidad de la asistencia de los estudiantes al centro escolar, los participantes perciben que la motivación central de estos no está vinculada con el deseo de aprender, sino más bien con aquellos beneficios que pueden ser obtenidos por su participación en este establecimiento. De este modo, la asistencia y la mantención de una buena conducta por parte de los estudiantes estaría motivada por una potencial obtención de beneficios asociados a su trayectoria intrapenal.

Pese a lo anterior, los docentes logran identificar también otras motivaciones para que los estudiantes continúen con el proceso educativo, más allá del impacto más o menos inmediato ligado a los beneficios intrapenales. Uno de estos sería la posibilidad de compartir lo aprendido con sus familias, particularmente con sus hijos/as que se encuentran actualmente escolarizados.

Otro de los aprendizajes y motivaciones que los docentes intentan abordar en su labor es la posibilidad de que los estudiantes perciban un cambio de rol dentro del centro escolar. Así, el estatus de "*preso*" pasaría a uno de "*estudiante*" durante su participación en las actividades escolares. En los momentos de clase, los profesionales buscarían ofrecer un espacio que brinde una percepción de libertad a los estudiantes a partir de

un trato humanizado. Esto se fortalecería en la sala de clases a través del establecimiento de reglas que distan de aquellas prácticas habituales del encierro.

> *Acepto participar en una sociedad estructurada, soy parte de la sociedad al estar acá, hablando civilizadamente con mi compañero, teniendo respeto, no peleando, escuchándole". Eso ya es una gran cosa, el aceptar vivir en sociedad.* (Equipo docente)

De acuerdo con los docentes, y con base en la experiencia acumulada durante su labor en este contexto, la motivación de buscar un sentido al proceso educativo que vaya más allá de las recompensas es crucial para llevar a cabo su labor educativa, logrando así mantener vivo el sentido de esta institución, a pesar de aquellas interferencias que el contexto pueda ofrecer.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio intenta aportar a la comprensión de la educación de adultos en contextos de encierro, considerando las condiciones específicas que desafían el trabajo y la forma que toma la enseñanza a partir de los aprendizajes de una comunidad educativa en un penal chileno específico. El acceso a la educación, como derecho humano, implica no sólo el cumplimiento de la normativa mínima para su efecto, sino también el reconocimiento de la trayectoria de cada sujeto marginado (hooks, 1994), tanto en el presente como en su pasado, contemplando a su vez la posibilidad de proyectar su futuro. A partir de la experiencia de los participantes, es posible inferir que esto no ocurre solo fuera del contexto de encierro donde estos estudiantes podrán ser revalidados socialmente, sino también a nivel personal en el descubrimiento de nuevas capacidades y formas de pensar.

Un aspecto que emerge como relevante a partir de los resultados refiere al sentido de la educación en este contexto. Si bien el relato de los participantes permite suponer un fuerte compromiso educativo, al mismo tiempo, se infiere un espacio de trabajo poblado de obstáculos, donde la injerencia o construcción de posibilidades de solución parecieran lejanas. La escuela es, ante todo, un recinto dentro de una cárcel, donde predomina la seguridad y las dinámicas de procesos punitivos, con consecuencias directas en las planificaciones y el itinerario formativo. El abordaje de estas dificultades demanda, según Rangel Torrijo y De Maeyer (2019), una gestión interinstitucional que otorgue relevancia a la calidad de los procesos formativos más allá de la certificación o de la buena conducta, idea que coincide con lo planteado por los docentes del centro.

En esa línea, como lo señala Scarfó (2006) no es suficiente con la existencia de una escuela en la unidad penal, sino que se requiere considerar en la gestión educativa cuatro aspectos centrales: la accesibilidad, que refiere a la disminución de restricciones para el acceso al espacio educativo; la asequibilidad, entendida como el diseño de una oferta formativa que considere las diversas trayectorias de sus estudiantes; la adaptabilidad, es decir, que la educación considere los intereses del estudiante y las particularidades del contexto que le rodea; y, por último, la aceptabilidad, vinculada con que los objetivos, contenidos y métodos se posicionen éticamente, lo que implica resguardar una educación fundada en un enfoque de derechos humanos. Es justamente en esa dirección hacia donde el equipo de profesionales intenta conducir las acciones del centro escolar, a partir del desarrollo de una diversidad de estrategias que han logrado diseñar en base a su experiencia en este medio.

Un segundo aspecto que toma relevancia a partir de los discursos de los participantes es el rol que juega la política curricular. En este sentido, las definiciones que se realizan

fuera de este espacio formativo en lo que refiere a los aprendizajes a desarrollar se perciben como fuertemente desconectadas de la realidad del recinto, por lo que el currículum se convierte en una barrera y una problemática que solucionar, traicionando su propósito de orientar la labor docente. La desconexión entre la prescripción curricular y los anhelos y proyectos formativos que ocurren en este contexto de encierro son una representación de lo que bell hooks (1994) describe como la diferencia entre una pedagogía liberadora y una pedagogía que reproduce, pues pone a esta escuela en una encrucijada: atender los mandatos de la política curricular o construir un currículum paralelo que sí tenga sentido con respecto a las necesidades formativas de estos estudiantes.

Esta condición del currículum demanda por parte de los docentes una serie de acciones de contextualización y adaptación que en este escrito se han abordado en detalle y que dan cuenta de esfuerzos colectivos por generar un espacio educativo liberador, en el sentido que Freire (1970) le otorga a la pedagogía: la sala de clase permite a estos estudiantes vivir su condición de ser humano que aprende por medio de una construcción dialógica de la comprensión de la realidad que les rodea. Así, conocimientos definidos por el currículum se abordan solo en la medida que tienen un sentido para el contexto inmediato de los estudiantes, o bien, si se pueden enmarcar en sus relaciones significativas con personas del medio libre, como sus familias. Pese a ello, persiste la urgencia de que la educación en contexto de encierro cuente con referentes curriculares más flexibles que no solo *permitan*, sino que más bien, *inviten a* la toma de decisión democrática y situada por parte de docentes y profesionales de la educación.

Otro aspecto se relaciona con la formación docente. Emerge de los participantes un reconocimiento respecto a la complejidad global de trabajar en contextos de encierro con adultos, condición que los desafía tanto en las condiciones materiales en las que se trabaja (escasez de recursos, alta incertidumbre respecto a la continuidad de estudiantes, heterogeneidad de trayectorias escolares y nivel de conocimiento), como por la percepción de que el dominio se alcanzaría sólo en la práctica del hacer y probar. Esta percepción es coherente con la escasa preparación existente en Chile para la educación de adultos, así como también para otros contextos distintos a los regulares. En ese sentido, los resultados de este trabajo permiten avanzar no sólo en las complejidades sino también en los aprendizajes que esta comunidad ha desarrollado y que pueden ser proyectados a la formación y capacitación docente para contextos de formación de adultos.

Dentro de las limitaciones de este estudio, referimos a la singularidad del caso, soslayando las posibles particularidades de otros centros educativos en contextos penales. La influencia de factores externos, como la gestión interinstitucional y las políticas penitenciarias, también podría haber afectado los resultados, lo que sugiere la necesidad de estudios comparativos en diferentes entornos carcelarios. Así también, el conocimiento generado en esta investigación se limita a las percepciones de docentes de la asignatura de Matemática, por lo que se desconoce si las características de otras asignaturas podrían presentar desafíos distintos de los aquí mencionados. Por último, si bien los docentes dejan entrever algunas de las motivaciones de los estudiantes, sería relevante conocer cómo los educandos perciben y valoran los procesos formativos de los que participan, más allá de los beneficios asociados a la obtención de recompensas al interior del contexto de encierro.

Referencias

Aróstegui, L. y Miralles, A. (2021). El ejercicio de derechos fundamentales en la cárcel: El caso del derecho a la educación en las cárceles catalanas. *Estudios de Deusto, 69*(2), 15-41. https://doi.org/10.18543/ed-69(2)-2021pp15-41

Asimaki, A., Koustourakis, G. y Nikolakakos, N. (2019). A Foucauldian disciplinary theorisation of inmate education in the Second Chance Schools in Greek prisons: A case study. *Studies in the Education of Adults, 52*(1), 101-118. https://doi.org/10.1080/02660830.2019.1595341

Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación, 44*, 53-60. https://doi.org/10.35362/rie440740

Carrasco Aguilar, C., Barrera Sagredo, W. y Ramos Concha, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. *Sinéctica*, *57*. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-017

Chomel, J. (2014). Intervenir en dispositif de formation linguistique en milieu carcéral. *Vie Sociale et Rraitements, 124*, 62-68. https://doi.org/10.3917/vst.124.0062

De Maeyer, M. (2019). L'éducation en prison à la périphérie de l'éducation pour tous. *International Revue of Education, 65*, 811-832. https://doi.org/10.1007/s11159-019-09800-6

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gaete, M., Acuña, V. y Ramírez, M. (2020). Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro. *Psicoperspectivas, 19*(1), 19-30. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1767

Gaete, M. (2018). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias.* RIL Editores.

Gendarmería de Chile. (2022). *Caracterización de las personas privadas de libertad.* Gendarmería de Chile. https://www.gendarmeria.gob.cl/car_personas_pp.html

Gil Cantero, F., Añaños, F. y Soto Navarro, F. (2022). La educación reglada en prisión. El caso español y su incidencia en las mujeres presas. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 48*(2), 199-212. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200199

hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad.* Capitán Swing Libros.

Ibarra Aguirre, E., Armenta Beltrany, M. y Jacobo García, H. M. (2019). Self-concept, coping strategies and professional teaching performance. Comparative study with teachers who work in adverse contexts. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 18*(1), 223-239.

Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). (2022). *Informe anual.* INDH. https://www.indh.cl/informeddhh2022/

Lukacova, S., Lukac, M., Lukac, E., Pirohova, I. y Hartmannova, L. (2018). Prison education in Slovakia from the teacher's perspective. *Journal of Prison Education and Reentry, 5*(1), 63-79.

Martínez Ravanal, V. M. (2022). La construcción de comunidad educativa en contexto de encierro el caso del Liceo Camino de Luz de Puente Alto. *Revista Enfoques Educacionales*, *19*(2), 33-54. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67591

Milner, H. R. y Bennett, J. S. (2022). Lessons on pedagogy in the carceral system and teacher education. *Teachers College Record, 124*(3), 237-264. https://doi.org/10.1177/01614681221087001

Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Educación para la libertad*. Ministerio de Educación de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2416

Ministerio de Justicia de Chile. (1942). Decreto 4855: Fija el Reglamento Orgánico de las Escuelas de las Prisiones. *Diario Oficial de la República de Chile*. https://bcn.cl/3ni16

Novek, E. (2019). Making meaning: reflections on the act of teaching in prison. *Review of Communication, 19*(1), 55-68. https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1554824

Osuna, C. (2022). El estigma penitenciario y la escuela en la cárcel como estructura de mediación. *Perfiles Educativos, 44*(175), 95-111. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60166

Panitsides, E. A. y Moussiou, E. (2019). What does it take to motivate inmates to participate in prison education? An exploratory study in a Greek prison. *Journal of Adult and Continuing Education, 25*(2), 157-177. https://doi.org/10.1177/1477971419840667

Papaioannou, V. y Anagnou, E. (2020). Evaluation of Greek Second Chance Schools in Prison by Detainees. *Education Quarterly Reviews, 3*(1), 10-22. https://doi.org/10.31014/aior.1993.03.01.114

Pérez, C. (2021). Lo que cuesta llegar al aula: estrategias y tensiones entre presos y penitenciarios en la gestión de un taller de alfabetización alojado en una cárcel bonaerense. *Praxis Educativa, 25*(2), 59-79.

Petiot, O., Dugény, S. y Kermarrec, G. (2023). Le travail émotionnel de l'enseignant en milieu fermé: le contexte d'exercice et les caractéristiques individuelles des enseignants font-ils la différence?. *Revue Française de Pédagogie, 218*, 117-133. https://doi.org/10.4000/rfp.12752

Rangel Torrijo, H. (2019). Cooperation and education in prison: A policy against the tide in the Latin American penitentiary crisis. *International Review of Education, 65*, 785-809. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9747-5

Rangel Torrijo, H. y De Maeyer, M. (2019). Education in prison: A basic right and an essential tool. *International Review of Education, 65*, 671-685. https://doi.org/10.1007/s11159-019-09809-x

Routier, M., Manchado, M. y Alberdi, M. (2020). Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina). *Espacios en blanco. Serie indagaciones, 30*(2), 31-40.

Scarfó, F. J. (2006). Educación Pública de Adultos en las Cárceles: garantía de un derecho humano. *Revista Decisio, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, *14*, 21-25.

Scarfó, F., Cuéllar, M. y Mendoza, D. (2016). Debates: Sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cadernos CEDES, 36*(98), 99-107. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones Críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI/Crefal.

Breve CV de las autoras y el autor

Maribel Calderón Soto

Doctora en Psicología, Magíster en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Licenciada en Educación y Psicología. Directora del Magíster en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins. Investigadora en contextos educativos, con foco en el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la promoción del diálogo y la colaboración.

Email: maribel.calderon@ubo.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8379-1463

María Paz Faúndez Bastías

Magíster en Educación por la Universidad de Chile y Profesora General Básica por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante de doctorado en el Ontario Institute of Studies in Education (OISE) de la Universidad de Toronto, Canadá. Sus intereses de investigación se vinculan con los estudios sobre el currículum y la profesión docente.

Email: mp.faundezbastias@mail.utoronto.ca

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1443-0653

Catalina Alejandra Núñez-Díaz

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile, Master en Educación de la University of Nottingham, Reino Unido. Master 2 en Ciencias de la Educación de la Université Paris Cité, Francia. Estudiante de doctorado en Sciences de l'éducation et de la formation en la Université Paris Cité, Francia. Se ha desempeñado como docente y asistente de investigación en diversas instituciones chilenas de educación superior en las carreras de psicología y pedagogía. Sus líneas de investigación se interesan por la formación inicial docente, específicamente en torno a los desafíos de la profesión.

Email: catalina.nunez-diaz@etu.u-paris.fr

ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-4160-5597

César Maldonado-Díaz

Doctor en Educación por la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad Diego Portales. Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Áreas de investigación: prácticas de coenseñanza en el contexto escolar chileno. Académico e Investigador, Universidad Católica Silva Henríquez.

Email: cmaldonadod@ucsh.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6507-8093

Denis Makarena Díaz Díaz

Profesora de Historia, Geografía y Educación cívica dedicada a la educación de personas jóvenes y adultas privadas de libertad, línea emprendimiento estudiantil,

proyecto Liberando Palabras, Manual de alfabetización de adultos/as en contexto de encierro. UCSH1707. Encargada de Programa Penitenciario "Don Bosco", Universidad Católica Silva Henríquez.

Email: denis.enserio@gmail.com - ddiaz@ucsh.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-5014-3740

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 61-79.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100061
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Innovación en Procesos Pedagógicos de Educación Inclusiva, en el Contexto de Educación Terciaria en Uruguay

Innovation in Pedagogical Processes of Inclusive Education, in the Context of Tertiary Education in Uruguay

María Eugenia Rodino Bueno *, Diego Daluz Veras, Viviana Linale Mendia y Reisner Ravelo Méndez

DGES - DGETP: ANEP, Uruguay

RESUMEN:

El estudio analiza innovaciones pedagógicas en educación inclusiva en la educación terciaria en Uruguay, a partir de las percepciones de estudiantes y docentes. Se orienta a caracterizar la cultura de la innovación, identificar prácticas pedagógicas inclusivas y analizar su influencia en los procesos educativos. La educación inclusiva se aborda desde el modelo social de la discapacidad, con énfasis en la eliminación de barreras, la accesibilidad y la generación de condiciones institucionales que favorezcan la participación del estudiantado. Se empleó un enfoque cualitativo, mediante talleres pedagógicos presenciales con registro digital, y un análisis fenomenológico hermenéutico. Los resultados muestran que la innovación pedagógica es comprendida como un proceso transformador que requiere revisar culturas institucionales, prácticas de enseñanza y formas de acompañamiento. Las barreras identificadas son estructurales, culturales, comunicacionales y pedagógicas. Las conclusiones señalan que la innovación pedagógica con sentido inclusivo requiere fortalecer la formación docente, las políticas institucionales de accesibilidad y las prácticas pedagógicas flexibles orientadas a sostener la participación y las trayectorias del estudiantado.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Educación terciaria, Innovación pedagógica, Accesibilidad educativa, Barreras para el aprendizaje y la participación.

ABSTRACT:

The study analyzes pedagogical innovations in inclusive education in tertiary education in Uruguay, based on the perceptions of students and faculty. It aims to characterize the culture of innovation, identify inclusive pedagogical practices, and analyze their influence on educational processes. Inclusive education is approached from the social model of disability, with an emphasis on the removal of barriers, accessibility, and the creation of institutional conditions that promote student participation. A qualitative approach was employed, through in-person pedagogical workshops with digital recording, and a phenomenological-hermeneutic analysis. The results show that pedagogical innovation is understood as a transformative process that requires reviewing institutional cultures, teaching practices, and forms of support. The barriers identified are structural, cultural, communicational, and pedagogical. The conclusions indicate that pedagogical innovation with an inclusive focus requires strengthening teacher training, institutional accessibility policies, and flexible pedagogical practices aimed at sustaining student participation and educational trajectories.

KEYWORDS:

Inclusive education, Tertiary education, Pedagogical innovation, Educational accessibility, Barriers to learning and participation.

CÓMO CITAR:

Rodino Bueno, M. E., Daluz Veras, D., Linale Mendia, V. y Ravelo Méndez, R.. (2026). Innovación en procesos pedagógicos de educación inclusiva, en el contexto de educación terciaria en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 61-79.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100061

*Contacto: mariaeugenia.rodino@fhce.edu.uy
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 10 de abril 2025
1ª Evaluación: 15 de enero 2026
Aceptado: 10 de junio 2026

1. Introducción

El presente estudio pretende identificar, analizar y caracterizar las innovaciones en los procesos pedagógicos en educación inclusiva, en el contexto de la educación terciaria en Uruguay, según las percepciones del estudiantado y profesorado de instituciones educativas de formación terciaria universitaria y terciaria no universitaria. Este estudio busca caracterizar la cultura de la innovación, identificar las innovaciones pedagógicas inclusivas y analizar su influencia en los procesos educativos. Este artículo se deriva de un proyecto de investigación más amplio titulado *Innovación en procesos pedagógicos de educación inclusiva, Colombia, Uruguay & México* avalado por la Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia).

La educación inclusiva es un derecho y requiere garantizar una educación para todas las personas (ONU, 1948; UNESCO, 2015). Para ello, se requiere de un proceso pedagógico caracterizado por atender las necesidades de todo el estudiantado respondiendo a su diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión. En este sentido, la educación inclusiva se basa en el Modelo social de la discapacidad, siendo sus principales objetivos: eliminar todo tipo de segregación y discriminación; valorar la diversidad, ofrecer las mismas oportunidades a todo el estudiantado; identificar las barreras que obturan el aprendizaje y promover la participación a través de apoyos o ajustes razonables (Ainscow y Echeita, 2011; Blanco, 2010; UNESCO, 1994, 2005).

De acuerdo con lo expresado, los centros educativos deben facilitar las trayectorias educativas del estudiantado. En este marco, UNESCO (2005) plantea que:

> *La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.* (p. 14)

Esta definición subraya que la educación inclusiva no puede entenderse como una acción puntual, sino como un proceso sistémico que requiere transformaciones profundas en las prácticas, estructuras y concepciones que organizan el sistema educativo. Implica dejar de centrar la atención en las y los estudiantes como portadores de dificultades, y comenzar a cuestionar las condiciones del entorno que generan barreras. En este sentido, el papel de los centros educativos se redefine, asumiendo la responsabilidad activa de crear condiciones efectivas para el acceso, el aprendizaje, la participación, el sentido de pertenencia y la obtención de logros.

No obstante, distintos estudios advierten que muchas políticas y prácticas institucionales continúan ancladas en lógicas de integración más que de educación inclusiva, priorizando mecanismos compensatorios o adaptaciones aisladas por sobre transformaciones estructurales de la cultura institucional y pedagógica. En este sentido, Pedraja et al. (2023) señalan que parte de las investigaciones sobre inclusión en educación superior permanecen vinculadas al paradigma de la integración, evidenciando tensiones entre los discursos inclusivos y las formas concretas en que se organizan los procesos educativos.

Del mismo modo, otras investigaciones identifican la persistencia de barreras pedagógicas, actitudinales y organizacionales asociadas a prácticas homogéneas de enseñanza, insuficiente formación docente en educación inclusiva y limitadas políticas

institucionales de apoyo, lo que restringe las posibilidades de participación plena y aprendizaje del estudiantado en educación superior (Franco et al., 2026; Mero et al., 2026).

Vinculado a la educación inclusiva se integra el concepto y la implementación de la accesibilidad universal, entendida como:

> *Condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible.* (Plena inclusión, s/f)

Desde esta perspectiva, la accesibilidad universal se convierte en un principio organizador del entorno educativo, alineado con el enfoque de derechos y con el modelo social de la discapacidad. Garantizar que el estudiantado comprenda, utilice y participe de manera autónoma en los procesos educativos implica eliminar barreras, así como transformar prácticas institucionales, curriculares y de comunicación.

A su vez, la accesibilidad se relaciona con los ajustes razonables, entendidos como adaptaciones necesarias para adecuar entornos, bienes, productos y servicios a las situaciones específicas de una persona. En el ámbito educativo uruguayo, estos ajustes pueden incluir la flexibilización de tiempos y actividades, descansos más frecuentes, intérprete de lengua de señas, tecnologías de apoyo, adecuaciones espaciales, materiales anticipados o ampliación del tamaño de letra, entre otros recursos orientados a garantizar aprendizajes (Decreto N.º 350/022).

Sin embargo, Pérez y Palmeros (2025) advierten que la existencia de normativas y políticas orientadas a la inclusión no garantiza por sí misma experiencias educativas inclusivas. Las autoras sostienen que persisten barreras pedagógicas, organizacionales y actitudinales que limitan la participación efectiva del estudiantado, especialmente cuando las respuestas institucionales carecen de articulación, seguimiento y apoyos sistemáticos.

A nivel internacional, el derecho a la educación inclusiva se expresa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2006 y ratificada por Uruguay en 2008 mediante la Ley Nº 18418. Esta compromete a los Estados a asegurar y promover los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, sin discriminación. Por su parte, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

En el contexto nacional uruguayo, la Ley Nº 18437 de Educación (2009), establece el derecho a la educación de todas las personas, incluidas aquellas en situación de mayor vulnerabilidad como lo son las personas con discapacidad. Asimismo, la Ley Nº 18651 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (2010) respalda su inclusión en los ámbitos social, cultural, educativo y laboral, así como los apoyos necesarios para favorecer su participación plena.

En la misma línea, el Decreto 350/022 (2022), Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, establece disposiciones generales y obligatorias para garantizar este derecho en todo el territorio nacional, tanto en instancias presenciales como virtuales (Decreto 350/022, Art. 1). Este marco normativo no solo reconoce el derecho a la educación inclusiva, sino que también interpela a las instituciones educativas a revisar sus formas de organización,

enseñanza y acompañamiento. Desde esta perspectiva, la inclusión exige procesos de transformación pedagógica e institucional, vinculados directamente con la innovación educativa. Según Aguerrondo y Xifra (2002), la innovación educativa implica el desarrollo de modelos alternativos fundamentados en nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque supone cambios sustanciales en situaciones escolares caracterizadas por prácticas rutinarias y repetitivas. Dichas transformaciones pueden manifestarse a nivel micro, en clases o centros educativos, y a nivel macro, en planes, programas o sistemas educativos.

Para que se produzca innovación, es necesario un cambio de paradigma que transforme la forma de ver, pensar y entender el campo educativo. Aguerrondo y Xifra (2002) plantean que las reglas establecidas han moldeado tradicionalmente aspectos fundamentales del proceso educativo, como el contenido, la metodología y el público objetivo. Estas normas han configurado los sistemas y centros educativos, definiendo su funcionamiento dentro de un marco preestablecido. Frente a situaciones de crisis, suele recurrirse a soluciones conocidas, derivadas de la experiencia acumulada y las prácticas habituales.

En palabras de la UNESCO (2014, citado en 2016) se establece:

> *La innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos.* (p. 3)

Considerando la reflexión propuesta por la UNESCO (2016), la innovación educativa puede entenderse como un proceso multidimensional, desarrollado en distintos ejes, que busca resolver problemas que afectan a la educación. Por ello, procura que los procesos académicos se validen a partir de su incidencia y transformación en los entornos, y que el estudiantado se constituya en sujeto de una acción sustentada en la reflexión.

Por lo antes mencionado, y para hacer posible la innovación educativa, es necesario pensar procesos más amplios, como la cultura de la innovación, debido a que esta trasciende la visión reduccionista de la innovación técnica y económica instalada en la lógica del mercado, y permite comprenderla como un proceso complejo que involucra los ámbitos político, educativo y comunicacional. Por ello, ante las nuevas dinámicas de la sociedad emerge el desafío de ser innovadores o, por el contrario, caer rápidamente en acciones obsoletas, que poco tributan al bienestar colectivo e individual.

En este marco, resulta necesario problematizar concepciones que reducen la innovación educativa a la incorporación de tecnologías o metodologías novedosas. En esta línea, Barrera et al. (2024) señalan que enfoques inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) continúan enfrentando dificultades asociadas a modelos tradicionales de enseñanza, resistencias institucionales y falta de formación docente. Desde esta perspectiva, innovar implica revisar críticamente las culturas institucionales, las relaciones pedagógicas y las condiciones que posibilitan o limitan la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado.

Las innovaciones en procesos pedagógicos en educación inclusiva se caracterizan por un enfoque holístico que trasciende la inclusión física de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula. Se trata de crear entornos accesibles, equitativos y participativos para todo el estudiantado, reconociendo y valorando sus diferencias. La educación inclusiva es un proceso continuo de aprendizaje y mejora, por lo que las

experiencias exitosas se basan en la reflexión crítica, la evaluación constante y la adaptación a las necesidades cambiantes del estudiantado.

La implementación de la innovación educativa debe ser entendida como un proceso deliberado y planificado, que no solo adopte nuevas metodologías, sino que también integre estas prácticas en la cultura organizacional de las instituciones. Según González (2020), el proceso de innovación debería promover "el desarrollo y experimentación de metodologías nuevas o alternativas, el aumento de la participación e implicación de los diferentes actores educativos" (p. 1). Esto favorece que las iniciativas de innovación estén alineadas con los objetivos del centro y con los principios de la educación inclusiva.

Booth y Ainscow (2015) proponen desplazar el enfoque centrado en las NNE hacia el análisis de las condiciones que limitan el aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, "cuando los estudiantes encuentran 'barreras' se impide el acceso, la participación y el aprendizaje" (p. 44). Estas pueden asociarse a la organización escolar, las culturas y políticas institucionales, las relaciones entre actores educativos o los enfoques de enseñanza. De igual modo, De Asís Roig (2005) entiende por barrera a "todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social" (p. 51).

Ambas definiciones coinciden en subrayar que las dificultades de acceso y participación no residen en las características individuales de las personas, sino que son el resultado de estructuras sociales, culturales e institucionales que reproducen desigualdades. Esta concepción invita a revisar críticamente el funcionamiento del sistema educativo, sus políticas y prácticas, y a asumir una perspectiva de justicia social donde la tarea principal no sea compensar el déficit, sino transformar las condiciones que lo generan.

Otra concepción similar plantea Echeita (2011) al definir las barreras. Sin embargo, a diferencia de los autores anteriores, agrega una tercera dimensión o categoría: la presencia.

> *En nuestros contextos escolares las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular la de aquellos más vulnerables. Las barreras aparecen y existen en la cultura escolar, en los valores y en las creencias … en las políticas de escolarización, en la organización y funcionamiento del centro y en las prácticas docentes del profesorado.* (p. 39)

La incorporación de la categoría de presencia amplía el análisis de las barreras, al subrayar que no basta con asegurar el acceso físico a la institución o la matrícula formal del estudiantado. La inclusión requiere condiciones que favorezcan permanencia, participación activa y sentido de pertenencia. Esto permite visibilizar situaciones en las que, aun estando presentes, ciertos estudiantes permanecen al margen de las oportunidades de aprendizaje, por prácticas excluyentes, falta de apoyos o una cultura escolar que no reconoce sus particularidades.

Como antecedente vinculado a la innovación en educación terciaria en Uruguay, se destaca el trabajo de Bentancur y Mancebo (2019), quienes analizan el pasaje de una educación centrada en contenidos hacia modelos competenciales o mixtos. Los autores señalan que no alcanza con actualizar formatos, términos o enunciaciones de planes y programas, sino que es necesario articular innovaciones en las prácticas de enseñanza. En palabras de Villa y Villa, citados en Bentancur y Mancebo (2019): "sin un cambio metodológico claro y sin un cambio en la forma de pensar, planificar, desarrollar y

evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje basado en competencias será una moda pasajera, una oportunidad perdida, un sueño educativo más" (p. 113). Desde esta perspectiva, la innovación en educación terciaria requiere transformaciones metodológicas y culturales que sostengan cambios efectivos en la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, Viera y Zeballos (2018) realizan un relevamiento documental sobre políticas de inclusión vinculadas a personas en situación de discapacidad en la educación superior pública uruguaya. Su trabajo identifica avances normativos e institucionales, así como barreras persistentes de accesibilidad, permanencia y egreso del estudiantado con discapacidad. No obstante, se centra en el análisis de políticas, normativa y condiciones de accesibilidad, sin profundizar en prácticas pedagógicas, estrategias docentes o innovaciones educativas orientadas a responder a dichas barreras. En este sentido, constituye un antecedente relevante para contextualizar el problema, aunque deja abierto el análisis de los procesos pedagógicos inclusivos que este estudio busca abordar.

En la misma línea, Mancebo y Goyeneche (2010) plantean la importancia de resignificar el rol docente puesto que no se puede concebir la práctica de educación inclusiva sin la presencia de las y los educadores competentes y comprometidos. Por otro lado, Bravo (2007), sugiere que, para una implementación efectiva de la educación inclusiva, las y los educadores deben compartir ciertas convicciones fundamentales en términos culturales y políticos. Es crucial que respalden plenamente la filosofía de la educación inclusiva y se esfuercen por aplicarla en todos los aspectos del quehacer educativo, desde la planificación, hasta la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Al considerar esta dimensión, la educación inclusiva no depende únicamente de políticas institucionales o marcos normativos, sino que tiene un eje central en el compromiso ético y profesional del profesorado. El cambio necesario no es solo técnico o metodológico, sino también ideológico y cultural. Por ello, repensar el rol docente desde una clave inclusiva exige revisar creencias, desarrollar una actitud crítica frente a prácticas excluyentes y asumir la responsabilidad de construir entornos que garanticen el derecho a aprender de todo el estudiantado. Como afirma la UNESCO (2015), "ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos" (p. 7).

En coherencia con el marco teórico desarrollado, este estudio se propuso caracterizar la cultura de la innovación, identificar innovaciones en los procesos pedagógicos inclusivos y analizar su influencia en la educación terciaria en Uruguay. La pregunta que orienta la investigación es: ¿qué innovaciones en procesos pedagógicos favorecen una educación inclusiva según las percepciones del estudiantado y del profesorado de instituciones de formación terciaria?

2. Metodología

Este estudio adopta un diseño cualitativo, adecuado para comprender fenómenos poco explorados desde la perspectiva de los actores involucrados, como señalan Dorio et al. (2009), quienes sostienen que este enfoque permite observar el contexto en su forma natural y atender a sus diferentes ángulos y perspectivas. La investigación se centra en caracterizar la cultura de la innovación e identificar y analizar innovaciones en procesos pedagógicos inclusivos en la educación terciaria, particularmente en cursos de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE) y de tecnólogo en la Universidad de la República (UdelaR).

Al tratarse de un estudio exploratorio, se opta por un enfoque fenomenológico hermenéutico, que busca "explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias" (Hernández et al., 2014, p. 493). Esto permite captar significados profundos atribuidos por las y los participantes a sus prácticas, en este caso relacionadas con la innovación pedagógica e inclusiva.

Para la recolección de datos, se emplearon talleres pedagógicos presenciales con registro digital. Este instrumento, en línea con lo propuesto por Herranz (2018), facilita la obtención de narrativas ricas y situadas, lo que promueve la interacción entre participantes y permite captar tanto consensos, como tensiones y divergencias. El taller pedagógico, entendido como técnica de investigación en el aula, responde a lo planteado por la UNESCO (1988), que lo concibe como una experiencia formativa significativa, fundamentada en el principio de aprender haciendo y orientada a la reflexión crítica y la construcción colectiva de conocimiento.

Siguiendo esta perspectiva, el taller pedagógico trasciende su uso tradicional para convertirse en un recurso que fomenta el aprendizaje experiencial y aporta a la generación de conocimiento con impacto social y educativo (Ravelo, 2024). Su diseño fue validado por profesionales reconocidos en el campo de la investigación educativa. Esta decisión metodológica responde a lo propuesto por Yuni y Urbano (2014), quienes destacan la importancia de asegurar que los instrumentos generen información empíricamente relevante y adecuada a los objetivos del estudio.

Cada taller pedagógico tuvo una duración aproximada de 75 a 120 minutos y se desarrolló mediante consignas orientadas a promover la reflexión colectiva sobre experiencias de innovación pedagógica, educación inclusiva y barreras para el aprendizaje y la participación. Las instancias combinaron momentos de intercambio grupal, narrativas individuales y discusión colectiva moderada por el equipo investigador. Los encuentros fueron registrados mediante grabaciones de audio, respuestas escritas elaboradas por participantes mediante cuestionarios abiertos en línea y notas de campo. Todo ello se realizó previa autorización mediante consentimiento informado.

El estudio se desarrolló en instituciones formadoras públicas de educación terciaria en Uruguay, con la participación de dos colectivos específicos: i) el estudiantado de tercer año de Profesorado de Educación Media del Instituto de Profesores Artigas (IPA), perteneciente al CFE; ii) el estudiantado del último año de formación y el profesorado del Tecnólogo en Interpretación y Traducción en Lengua de Señas Uruguaya – Español (TUILSU), en sus sedes de Montevideo y Salto, dependientes de UdelaR.

La caracterización del estudiantado resulta relevante, dado que ambos colectivos han transitado aproximadamente el 80 % de su trayectoria formativa, lo que les permite construir reflexiones situadas sobre sus experiencias educativas y los procesos de innovación pedagógica e inclusión desarrollados durante su formación. Asimismo, la participación de estudiantes de distintas sedes institucionales favorece la incorporación de perspectivas diversas y contribuye a recuperar cierta heterogeneidad dentro de la muestra, aspecto relevante en investigaciones cualitativas orientadas a comprender significados y experiencias situadas (Mena, 2018).

La elección de estos colectivos respondió tanto a criterios de pertinencia académica como de viabilidad y acceso al campo, dado que el equipo investigador desarrolla su actividad profesional en dichas instituciones. Esta cercanía favoreció una aproximación situada al trabajo de campo y fortaleció la construcción de vínculos de confianza con

las y los participantes. Para minimizar posibles sesgos, se promovió una participación colaborativa en la recolección de datos, lo que también aportó mayor riqueza interpretativa y analítica (Hernández et al., 2014).

El análisis de los datos se desarrolló desde un enfoque cualitativo, basado en el paradigma interpretativo y orientado por los objetivos de investigación. Siguiendo a Creswell y Creswell (2023), implicó procesos de organización, codificación e interpretación de los registros generados en los talleres pedagógicos, en diálogo con los marcos teóricos de referencia. Este proceso permitió identificar regularidades, contrastes y sentidos compartidos, y construir categorías emergentes organizadas según los ejes temáticos definidos: innovación educativa, educación inclusiva y procesos pedagógicos. Asimismo, se incorporaron estrategias de triangulación entre fuentes e instrumentos para fortalecer la consistencia interpretativa de los hallazgos. Los resultados se presentan en torno a estas dimensiones, articulando los datos empíricos con los marcos teóricos de la investigación.

Para respaldar los resultados, se incorporan citas textuales de participantes, codificadas con una clave que permite identificar la instancia de taller pedagógico y la persona participante. Esta codificación responde a un criterio sistemático que permite organizar y rastrear los datos recolectados.

Cuadro 1

Descripción de los códigos utilizados

Código	Descripción
TP1	Taller pedagógico con estudiantes del CFE (Instituto de Profesores Artigas)
TP2	Taller pedagógico con estudiantes de TUILSU - sede Salto
TP3	Taller pedagógico con estudiantes de TUILSU - sede Montevideo

Cuadro 2

Ejemplos de la utilización e interpretación de los códigos

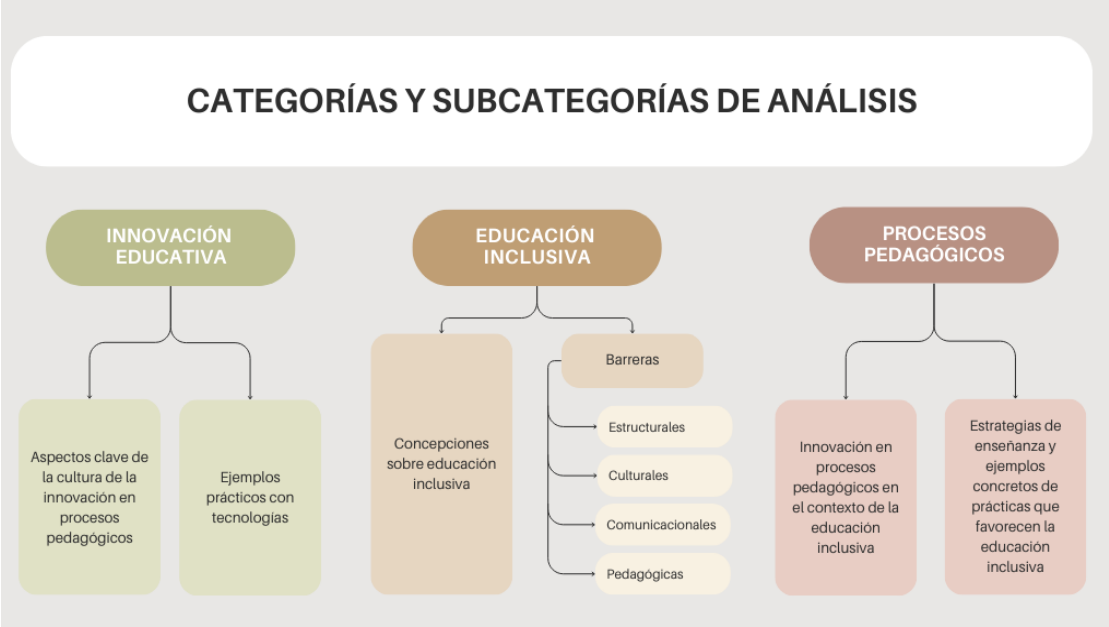
Código	Interpretación
TP1J	Cita de la persona identificada como J en el taller TP1.
TP2F	Cita de la persona identificada como F en el taller TP2.
TP3C	Cita de la persona identificada como C en el taller TP3.

3. Resultados

Los principales hallazgos y resultados obtenidos del proceso de recolección de datos se organizan en torno al instrumento de investigación empleado, el taller pedagógico, y se agrupan en categorías apriorísticas y emergentes que guardan una relación directa con los objetivos establecidos en el estudio. El desarrollo se organiza en tres ejes principales que reflejan las categorías claves derivadas del análisis de datos, permitiendo articular los insumos empíricos con los marcos teóricos establecidos.

Figura 1

Organización de las categorías y subcategorías empleadas en el análisis



3.1. Innovación educativa

Los hallazgos en esta categoría destacan cómo las personas participantes conceptualizan, identifican o aplican prácticas innovadoras en sus respectivos contextos. Se identifican dos subcategorías principales: aspectos clave de la cultura de la innovación en procesos pedagógicos y ejemplos prácticos con tecnologías.

Aspectos clave de la cultura de la innovación en procesos pedagógicos

Las y los participantes perciben la innovación como un proceso transformador que incluye nuevas ideas, métodos y recursos para mejorar el campo educativo y las condiciones en que se forman los y las estudiantes (TP1J; TP1B; TP1F).

Por otro lado, también la consideran como un soporte fundamental para asegurar condiciones educativas que garanticen la educación como derecho. Desde esta perspectiva, destacan que "la innovación, desde un sentido práctico en los procesos pedagógicos, es un eslabón crucial para que se garantice la educación como un derecho humano fundamental" (TP1J). Del mismo modo, perciben en lo novedoso y en el cambio "la esperanza de una mejora para los estudiantes y los docentes en su totalidad" (TP1F).

En los relatos, se evidencia un fuerte vínculo entre el concepto de innovación y procesos pedagógicos, particularmente, en las posibilidades de cambio que la innovación favorece en la transformación de la labor docente y la experiencia que se le ofrece a los y las estudiantes (TP1B; TP1E; TP3C). Desde una perspectiva pragmática: "La innovación a mi entender, consta de crear, generar y utilizar metodologías o propuestas que cambien o al menos interpelen la base tradicional de los procesos de enseñanza- aprendizaje" (TP1I).

De manera transversal, los relatos expresan un fuerte deseo de transformación de las prácticas educativas, orientando el quehacer pedagógico hacia propuestas que favorezcan la educación inclusiva. En este sentido, uno de los participantes sostiene:

> *Considero que la innovación es fundamental para la mejora de los procesos pedagógicos en favor de la enseñanza inclusiva, debido a que el estudio sistemático de distintos aspectos de los seres humanos, capacidades, dificultades, experiencias personales, contextos materiales, entre otros; permiten tener una visión más amplia de la sociedad.* (TP1J)

Algunos participantes consideran que la innovación debe ser transformadora, capaz de generar cambios significativos en la vida de las personas. Esto se refleja en testimonios que describen la innovación como: "una idea o un proyecto que sea no solo original, sino que también sea creativo, atractivo y universalmente accesible, que sea transformador para diferentes usuarios o personas" (TP1E). En los relatos, esta concepción de innovación se asocia a la necesidad de transformar formas tradicionales de comprender la educación y de superar barreras culturales que obstaculizan prácticas pedagógicas inclusivas.

Estos hallazgos pueden leerse en diálogo con los planteos de Aguerrondo y Xifra (2002) y UNESCO (2016), en la medida en que la innovación educativa es comprendida como un proceso orientado a transformar las formas de enseñar y aprender, superar prácticas tradicionales y responder a problemas educativos concretos. Desde esta perspectiva, las percepciones de las personas participantes permiten reconocer que la innovación pedagógica no se reduce a la incorporación de recursos novedosos o tecnologías, sino que implica revisar prácticas instaladas, interpelar modelos pedagógicos homogéneos y generar condiciones para una participación más activa del estudiantado. En este sentido, la innovación puede asociarse con procesos de democratización educativa, ampliación de derechos y transformación de las culturas y prácticas institucionales.

Ejemplos prácticos con tecnologías

*"*La innovación genera una mayor inclusión y un cambio en la forma de hacer las cosas*"* (TP3C). Esta afirmación se contextualiza en el reconocimiento de tecnologías presentes en la reformulación de los métodos y los recursos de enseñanza que emplean las y los docentes (TP1D; TP1E; TP1I; TP3I). Por ejemplo: "modelos en 3D relacionados a materias como física, química y biología también son nuevas herramientas que debemos poder conocer y acercar a los estudiantes, para motivar y mejorar aspectos del aprendizaje" (TP1D).

Esta posibilidad de integración tecnológica se apoya en la presencia de dispositivos electrónicos en las aulas uruguayas, impulsada por Ceibal desde 2007 mediante el modelo *One Laptop Per Child* (Báez et al., 2011). Esta política democratizó el acceso a computadoras para estudiantes y docentes, y favoreció la conectividad en centros educativos y algunos espacios públicos.

No obstante, los relatos también permiten problematizar la relación entre acceso tecnológico e inclusión educativa. Si bien las y los participantes reconocen el potencial democratizador de las tecnologías digitales, los hallazgos sugieren que la disponibilidad de dispositivos y conectividad no garantiza por sí misma experiencias pedagógicas inclusivas, especialmente cuando persisten barreras pedagógicas, comunicacionales o institucionales que limitan la participación efectiva del estudiantado.

Tal como lo señalan las y los participantes:

> *Son importantes las innovaciones tecnológicas y su introducción en las planificaciones docentes, en los procesos de enseñanza, para adaptar los contextos de aprendizaje a las diferentes necesidades del estudiantado" (TP3I).* [Asimismo, destacan que] *"una de las innovaciones más notorias de un*

> *tiempo a esta parte es el Plan Ceibal y con ello la llegada del acceso de la tecnología a todos los puntos del país.* (TP1I)

Por otro lado, también se reconoce el valor de la integración tecnológica para ampliar los horizontes de posibilidades que estudiantes emplean en sus estrategias de estudio, así como las posibilidades de democratización de acceso para personas que residan lejos de los centros educativos, trabajen o no puedan asistir a clase por actividades de cuidado (TP1B; TP1H; TP3B).

También surgen experiencias de aprendizaje ubicuo, asociadas a incorporar plataformas educativas y al acceso permanente a los recursos educativos.

> *Esta herramienta permite tener de forma accesible un montón de clases, información, a la que podemos acceder las veces que queramos. Esto creo que es muy inclusivo, permite que todos tengamos acceso al curso y podamos seguirlo en la plataforma, si no pudimos asistir a clases, tendremos la información allí.* (TP1B)

Entre las ventajas que ofrece la tecnología, se destacan aquellas que favorecen la accesibilidad y posibilitan la autonomía. Entre los ejemplos de las y los participantes:

> *Se me ocurre el caso de personas no videntes o con baja visión. Hoy en día, hay tecnologías aplicadas para que lean textos, o describan una imagen, también software de reconocimiento de voz; [estas tecnologías] pueden facilitar la experiencia educativa de estos estudiantes, promoviendo también su autonomía.* (TP1D)

Desde el enfoque fenomenológico adoptado, se reconoce la utilidad de las tecnologías de la lengua, específicamente las tecnologías de registro, que permiten visograbar la lengua de señas y otorgarle carácter de textualidad diferida (Peluso, 2018). El estudiantado reconoce su valor como estrategia para el estudio: "Las plataformas de aprendizaje, los videos, permiten el aprendizaje autogestionado" (TP3A); "facilita a que los estudiantes sordos puedan tener acceso a un archivo permanente" (TP2E); "la videograbación creo, ha sido una herramienta que vamos incorporando para poder trabajar con la ls [lengua de señas], vernos, corregirnos" (TP3A).

Estos hallazgos pueden interpretarse desde el enfoque de accesibilidad universal (Plena inclusión, s. f.) y desde el modelo social de la discapacidad (Ainscow y Echeita, 2011; Blanco, 2010), en tanto muestran que las tecnologías adquieren sentido inclusivo cuando contribuyen a remover barreras y ampliar las posibilidades de participación, comunicación y autonomía. Así, el acceso a dispositivos, plataformas o conectividad constituye una condición relevante, aunque insuficiente si no se acompaña de decisiones pedagógicas e institucionales orientadas a garantizar experiencias de aprendizaje significativas y accesibles. Desde esta perspectiva, las tecnologías pueden comprenderse como mediaciones pedagógicas que favorecen el acceso a la información, el aprendizaje autogestionado y la formación en la propia lengua.

3.2. Educación inclusiva

Los hallazgos en esta categoría reflejan cómo las personas participantes conceptualizan y abordan la educación inclusiva en sus contextos. Las respuestas tienden hacia una perspectiva que reconoce la diversidad como oportunidad, identifican prácticas concretas que orientan su implementación y revelan las barreras que enfrentan los actores educativos en sus escenarios de trabajo.

Concepto de educación inclusiva (EI)

Las personas participantes describen la educación inclusiva como un proceso que busca garantizar el acceso equitativo y la participación de todo el estudiantado,

reconociendo y valorando sus diferencias (TP1I; TP1F; TP1E; TP2G). En sus palabras, la caracterizan como "aquella que contempla y posibilita que cada estudiante alcance sus máximas potencialidades en el aprendizaje, atendiendo las diversidades individuales, características y sus identidades (raciales, sexuales, lingüísticas)" (TP2G).

Reconocen a la educación inclusiva como un objetivo a alcanzar por los sistemas educativos, destacando al estudiante como sujeto central del proceso. En este sentido, critican la falta de oportunidad estructural, afirmando que "nuestros sistemas educativos están construidos sobre la base de la desigualdad" (TP1F). Destacan que la educación inclusiva "va más allá de la palabra [y debe promover] una educación equitativa, justa, donde cada estudiante pueda alcanzar sus objetivos o lograr culminar procesos a su tiempo, de la manera en que le sea menos cuesta arriba" (TP1I).

Esta concepción trasciende el concepto de necesidades educativas especiales, donde se generan condiciones de aprendizaje para que cualquier persona aprenda. En consecuencia, se plantean transformaciones profundas, ya que "se transforma la forma en que se enseña y se aprende, asegurando que todos los estudiantes, más allá de sus capacidades, origen o necesidades, tengan acceso a una buena educación, a una educación de calidad" (TP1I).

Barreras

Entre los principales retos a la hora de transitar hacia una educación inclusiva, las y los participantes identifican diversas barreras que dificultan su implementación. Estas barreras pueden agruparse en cuatro categorías que surgen a partir de las respuestas: estructurales, culturales, comunicacionales y pedagógicas. Esta última refiere a prácticas educativas que no favorecen el aprendizaje de todo el estudiantado.

Las barreras estructurales se vinculan principalmente con limitaciones materiales, dificultades de accesibilidad y ausencia de apoyos institucionales, tal como se presenta en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Barreras estructurales identificadas por los participantes

Barreras	Evidencia	Descripción
Estructurales	"Los edificios no son amigables como tampoco lo son los materiales de los estudiantes por ejemplo en el caso de estudiantes ciegos" (TP1F).	Las evidencias refieren a barreras materiales, edilicias, económicas e institucionales que limitan la accesibilidad y la participación. También se identifican dificultades asociadas a la falta de formación docente, apoyos técnicos y condiciones adecuadas para atender la diversidad del estudiantado.
	"Desigualdad en el acceso a los recursos" (TP1I).	
	"Se necesitan apoyos económicos" (TP1A).	
	"Falta de formación de las personas implicadas, docentes, falta de recursos económicos, inversión de estado" (TP3A).	
	"Tener espacios adecuados para personas, por ejemplo, en sillas de ruedas o con dificultades de movilización" (TP1D).	
	"Dificultad en el acceso de los docentes a la formación" (TP1I).	
	"No he tenido ninguna aproximación a cómo dar clases, por ejemplo, a estudiantes sordos, no videntes, con baja visión, con TDAH y autismo, dislexia, discalculia, problemas de índole psiquiátrico y/o psicológico, entre otros" (TP1D).	
	"Demasiados alumnos en un mismo salón lo cual imposibilita a poder enseñar desde lo cercano" (TP3G).	

En el plano cultural, emergen relatos asociados a resistencias al cambio y dificultades para reconocer la diversidad como parte constitutiva de los procesos educativos (véase Cuadro 4).

Cuadro 4

Barreras culturales identificadas por los participantes

Barreras	Evidencia	Descripción
Culturales	"Resistencia al cambio por parte de distintos actores" (TP1I).	Las barreras culturales refieren a resistencias al cambio, desconocimiento de necesidades específicas y dificultades para reconocer la diversidad como dimensión constitutiva de la experiencia educativa. Estas barreras interpelan a las instituciones a revisar prácticas, concepciones y formas de organización que pueden limitar la participación y el derecho a la educación de todo el estudiantado.
	"Muchas veces pretendiendo tratarlos "como a todos" y en pro de una idea vaga de igualdad, se niega el reconocimiento a las especificidades que requieren sus procesos educativos y con esto, su identidad" (TP2F).	
	"Falta de conocimientos en la cultura de la persona a enseñar" (TP3G).	
	"Siento que muchas veces nos quedamos en la cómoda o en lo ya planificado, a veces por miedo al cambio o al rechazo o al fracaso" (TP1I).	
	"Resistencia docente para salir de lo conocido y la zona de confort" (TP3A).	

Las barreras comunicacionales adquieren especial relevancia en las experiencias vinculadas a estudiantes sordos, particularmente en relación con la ausencia de intérpretes y el limitado reconocimiento institucional de la LSU (Cuadro 5).

Cuadro 5

Barreras comunicacionales identificadas por los participantes

Barreras	Evidencia	Descripción
Comunicacionales	"El camino a la inclusión en educación (no me gusta la expresión educación inclusiva) requiere que la institución educativa actual pueda reconocer las nuevas formas de subjetividad pluriletrada del estudiantado" (TP2A)	Predominan los relatos de estudiantes que expresan la falta de intérpretes de LSU-Español, evidenciando el desconocimiento y la falta de reconocimiento de la lengua de señas como generadora de una cultura letrada y el derecho de las personas sordas. Esto limita sus posibilidades de acceso, permanencia, participación plena y éxito educativo.
	Relato de estudiantes sordos: "Desde mi experiencia fue difícil comunicarme en el liceo porque no había intérprete, entonces no entendía al profesor y tampoco a mis compañeros" (TP2D). "Muy difícil conseguir intérpretes que te acompañen en clase y faciliten comunicación con profesor y también compañeros de clase" (TP2D).	

Finalmente, como se presenta en el Cuadro 6, las barreras pedagógicas evidencian tensiones asociadas a la persistencia de modelos tradicionales y homogeneizadores de enseñanza.

Cuadro 6

Barreras pedagógicas identificadas por los participantes

Barreras	Evidencia	Descripción
Pedagógicas	"Entendiendo que nos encontramos frente a una relación históricamente lineal en la que, dentro del aula, el estudiantado solía, y suele ser, depositario de contenidos, sin estimulación al pensamiento crítico y reflexión a su rol." (TP2F).	Señalan la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales centrados en la memorización, modelo homogeneizador o la dificultad de adoptar enfoques acordes a las demandas actuales de los estudiantes, que, a su vez, promuevan el aprendizaje de todos y todas. La educación inclusiva demanda transformaciones profundas en las concepciones pedagógicas, que reconozcan la diversidad como valor y promuevan el pensamiento crítico, el diálogo y la construcción de saberes situados.
	"Muchas veces por permanecer en nuestra zona de confort o por no estar de acuerdo con la innovación, no aprovechamos todas las herramientas que tenemos a nuestro alcance y vamos quedando "atrás" en el tiempo" (TP1B).	
	"Desde la educación inclusiva, está el no caer permanentemente en la clásica forma de aula en la que el docente es quien imparte el saber y el estudiante es quien recibe este" (TP2F).	
	"Y no la pedagogía memorística dando por entendido que todos entendíamos y o interpretábamos lo mismo cuando memorizábamos" (TP1A).	

Las barreras estructurales, culturales, comunicacionales y pedagógicas identificadas permiten problematizar condiciones institucionales que aún reproducen modelos homogéneos de enseñanza y limitan el acceso, la participación y el aprendizaje. Esta lectura dialoga con Booth y Ainscow (2015), De Asís Roig (2005) y Echeita (2011), en tanto desplaza la comprensión de las dificultades educativas desde atributos individuales del estudiantado hacia condiciones contextuales, institucionales y pedagógicas que restringen las oportunidades de aprender y participar.

3.3. Procesos pedagógicos

En los hallazgos, los procesos pedagógicos aparecen asociados al núcleo de la enseñanza e integran actividades como la planificación, el diseño de estrategias, la selección de recursos, la evaluación y la reflexión sobre la práctica. En el contexto de la educación inclusiva, estas acciones permiten a las y los docentes mediar el aprendizaje a partir de las realidades, contextos, fortalezas y singularidades del estudiantado. Desde una perspectiva innovadora, estos procesos demandan profesionalización docente, disponibilidad de recursos específicos y prácticas reflexivas orientadas a reconocer y abordar las barreras que afectan el aprendizaje, la participación y la comunicación en los centros educativos.

Innovación en procesos pedagógicos en el contexto de la educación inclusiva

Dentro de esta subcategoría, se reconoce entre las y los participantes la necesidad de la formación continua y la profesionalización de la labor docente. Reconocen que es necesario concientizar y sensibilizar sobre temas vinculados a la educación inclusiva (TP1A; TP1C; TP1D; TP1F; TP1I; TP2D; TP2E; TP3A). Esta formación, tiene como propósito generar "herramientas para realizar estrategias que contemplen la diversidad en el espectro estudiantil, generando espacios seguros de diálogo" (TP1C); "saber cómo deberíamos reaccionar, qué cosas sí podemos hacer y qué no, tener una guía de dónde poner el foco" (TP1D); y también "comprender la importancia de la inclusión y [valorar] la diversidad como un activo enriquecedor" (TP2E).

Los relatos también expresan la necesidad de contar con herramientas prácticas, capacitaciones, talleres y recursos que fortalezcan los procesos pedagógicos (TP1C). También indican la necesidad de crear un entorno colaborativo donde las y los educadores puedan intercambiar experiencias, reflexionar sobre sus prácticas y diseñar estrategias innovadoras que respondan a las necesidades actuales del campo educativo (TP1F).

Para gestionar aulas capaces de anticiparse y superar barreras, se hace indispensable implementar estrategias pedagógicas basadas en adaptaciones necesarias. Entre los hallazgos, se reconoce la importancia de ajustar los planes de estudio, programas y estrategias de enseñanza:

> *¿Cuándo el proceso pedagógico no requiere de "innovaciones" o adaptaciones, cambios en sí? Es necesario que se hagan las adaptaciones necesarias que requiera cada estudiante, así como los planes de estudio y programas. En el salón de clases, se acompañe cada proceso, en la medida de lo posible, con métodos de enseñanza creativos y que contemplen la necesidad de cada estudiante para el aprendizaje de los contenidos.* (TP2F)

Estrategias de enseñanza y ejemplos concretos de prácticas que favorecen la educación inclusiva

Los participantes mencionan la adaptación de actividades, el acceso a recursos según necesidades específicas, el uso de metodologías inclusivas y personalizadas, y la disponibilidad de recursos educativos para todo el estudiantado (TP1B; TP1I). También destacan propuestas que integren distintos estilos de aprendizaje y enfoques variados de enseñanza (TP1B), orientadas a reducir barreras, evitar desigualdades y promover condiciones de participación equitativas (TP3C).

El deseo de cambio también se refleja en la percepción del estudiantado sobre el compromiso docente con la innovación y el uso de métodos novedosos de enseñanza. Como señala un participante: *"*pienso que nuestros docentes están dispuestos a ser innovadores, porque utilizan nuevos métodos para enseñar y también ambientes que permitan el cambio en el que los alumnos prosperen favorablemente en el logro de los objetivos de aprendizaje*"* (TP2E).

Entre las experiencias, también se cuentan situaciones de docentes que abordan ajustes desde sus posibilidades, considerando las fortalezas y el contexto donde llevan adelante su ejercicio (TP1F). Teniendo en cuenta un abordaje que implica el conocimiento del estudiantado, el o la docente aplica determinadas estrategias que proponen a las y los estudiantes diferentes formas de acceso a la información:

> *Lo que pude hacer fue añadir subtítulos a todo, puesto que sabía que ella podía leer y lo utilizaba para poder aprender. Todo el material audiovisual tenía subtítulos y nuestras clases eran prácticamente guionadas, eran virtuales, por lo que fue posible dejar plasmado todo el vocabulario necesario para que ella pudiera seguir la clase.* (TP1F)

Estos hallazgos también pueden articularse con los planteos de Mancebo y Goyeneche (2010) y Bravo (2007), en tanto destacan la centralidad del rol docente en la construcción de prácticas inclusivas. Desde esta perspectiva, la innovación en los procesos pedagógicos no se reduciría a la incorporación de estrategias diferenciadas o tecnologías, sino que implicaría revisar la homogeneidad de la oferta educativa, personalizar la enseñanza y planificar propuestas flexibles orientadas al reconocimiento de la diversidad del estudiantado. Así, la formación en servicio, recursos accesibles y la reflexión sobre la práctica constituyen condiciones relevantes para anticipar barreras, sostener trayectorias diversas y evitar que la innovación quede reducida a iniciativas aisladas.

4. Conclusiones

Los hallazgos permitirían advertir que la innovación pedagógica, en el marco de la educación inclusiva, sería comprendida por las personas participantes como un proceso que trasciende la incorporación de tecnologías o metodologías novedosas. En cambio, se vincularía con transformaciones culturales, pedagógicas e institucionales orientadas a generar condiciones de participación, accesibilidad y equidad en la educación terciaria. Las percepciones relevadas evidenciarían una valoración de prácticas educativas más flexibles, contextualizadas y centradas en la diversidad del estudiantado, en tensión con modelos tradicionales de enseñanza aún presentes en las instituciones.

Asimismo, los resultados permitirían reconocer que las principales barreras para avanzar hacia propuestas inclusivas no se reducirían a limitaciones materiales o tecnológicas, sino que también se relacionarían con formas históricas de organización pedagógica e institucional, resistencias culturales y dificultades para consolidar políticas sostenidas de accesibilidad y acompañamiento. La educación inclusiva se configuraría como un desafío que interpela no solo las prácticas de aula, sino también las formas en que las instituciones conciben la enseñanza, la participación y el reconocimiento de la diversidad.

La investigación aportaría elementos relevantes para caracterizar la cultura de la innovación, identificar prácticas pedagógicas inclusivas y analizar su influencia en instituciones públicas de educación terciaria en Uruguay. En particular, permitiría comprender que la innovación con sentido inclusivo requiere fortalecer la formación docente continua, promover culturas institucionales flexibles y generar condiciones pedagógicas que trasciendan respuestas individuales o adaptaciones aisladas.

Finalmente, el estudio abriría nuevas líneas de reflexión sobre el papel de las instituciones formadoras en la construcción de propuestas pedagógicas capaces de reconocer la diversidad como parte constitutiva de la experiencia educativa. Esto implicaría avanzar hacia políticas y prácticas institucionales que sostengan procesos de innovación pedagógica articulados con la accesibilidad, la participación y el derecho a la educación desde una perspectiva integral.

Referencias

Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12*, 22-46.

Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A)*. ONU. http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

Báez, J., García, J. y Rabajoli, G. (2011). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Centro CEIBAL - ANEP.

Barrera, M., Márquez, C. y Sánchez, S. (2024). ¿Qué papel juegan los servicios de apoyo de las universidades en la promoción del DUA? *Revista Española de Discapacidad, 12*(2), 7-25. https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.01

Bentancur, N. y Mancebo, M. (2019). Las competencias en la educación superior: nudos críticos y oportunidades de innovación. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior, 5(*1), 104-115.

Blanco, R. (2010). Presentación: El derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4*(2), 15-22.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI - FUHEM.

Bravo, E. (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad.* Foro Educativo.

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Sage.

De Asís Roig, R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Decreto 350/022 Parlamento Uruguayo (10 de noviembre de 2022). *Normativa y avisos legales*. Centro de investigación oficial. https://www.impo.com.uy/bases/decretos/350-2022

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.,) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.

Echeita, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. En *VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa: Educación Secundaria*, Madrid, España, 8 al 12 de marzo de 2010.

Franco, D., Rangel, Y., Palma, L., Ponce, F. y González, R. (2026). Barreras para el aprendizaje y la participación; desafíos de la inclusión en estudiantes universitarios. *Qvadrata, Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades, 8*(15), 132-144. https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2244

González, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica, 20*(26), 1-6. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.

Herranz, G. (2018). Principales técnicas de obtención de datos en Ciencias Sociales. En F. Requena y L. Ayuso (Ed.), *Estrategias de investigación en las Ciencias Sociales* (pp.203-229). Tirant lo Blanch.

Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.

Mena, L. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. *Revista Eixo, 8*(3), 1-15.

Mero, C., López, M., Cruz, A. y Lara, H. (2026). Diseño universal para el aprendizaje (DUA) y la inclusión educativa: Creando entornos universitarios accesibles para todos. *Ciencia y Educación, 7*(1.2), 94-107. https://doi.org/10.5281/zenodo.18297177

Pedraja, L. Bernasconi, A., Rodríguez, E. y Muñoz, C. (2023). Inclusión en educación superior: Un análisis de tendencias desde la perspectiva bibliométrica. *Estudios Pedagógicos, 49*(2), 109-132. https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200109

Peluso, L. (2018). Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 5*(9), 40-61.

Pérez, J. y Palmeros, G. (2025). Barreras y facilitadores para el ingreso y la permanencia de estudiantes universitarios con discapacidad. *Trayectorias, Revista de Ciencias Sociales, 25*(55).

Plena inclusión. (s.f.). *Accesibilidad Universal.* Plena Inclusión. https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/accesibilidad-universal/

Ravelo, R. (2024). Electiva I Paulo Freire pedagogía de la transformación: Sus efectos en la subjetividad de maestro(a)s en formación posgradual Contexto maestría en educación (Vir) Ibero, Bogotá. *Inclusión y Desarrollo, 11*(3), 42-56. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.3.2024.42-56

UNESCO. (1988). *Guía de taller sobre el taller pedagógico*. División de la enseñanza superior y de la formación de personal docente, UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO - Ministerio de Educación y Ciencia España.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring access to education for all*. International Bureau of Education.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Texto 1: Innovación Educativa*. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente". UNESCO.. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005

Uruguay (2008, 20 de noviembre). *Ley N° 18418: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/18418-2008

Uruguay (2009, 16 de enero). *Ley N° 18437: Ley general de educación*. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Uruguay (2010, 9 de marzo). *Ley N° 18651: Protección integral de personas con discapacidad*. https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/18651

Viera, J. y Zeballos, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicologia Escolar e Educacional, 22*, 97-104.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2.ª ed., Vol. 2). Editorial Brujas.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo brindado por los equipos directivos que facilitaron el acceso al campo. A las y los participantes, que de manera generosa y desinteresada aportaron desde su experiencia a la investigación.

También a las y los profesionales que brindaron retroalimentación efectiva en el proceso de validación y construcción del instrumento de recolección de datos.

El presente artículo deriva de un ejercicio de investigación internacional, llevado a cabo por investigadores de Colombia, México y Uruguay llamado *Innovación en procesos pedagógicos de educación inclusiva, Colombia, Uruguay & México* avalado por la Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia) proyecto 202410D050 ejecutado entre los meses de febrero y diciembre de 2024.

En el contexto de Uruguay, se aplica el instrumento en el estudiantado y colectivo docente del Tecnólogo en Interpretación y Traducción en las sedes Montevideo y Salto de la UdelaR y en las y los estudiantes de formación docente del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo del Consejo de Formación en Educación.

El proyecto se desarrolló respetando la privacidad y dignidad de los participantes, garantizando la transparencia, integridad y buena fe en todas las fases de la investigación. Se preservaron las identidades personales de los participantes con total compromiso de no identificación. Se contó con los consentimientos informados de las personas participantes. Las respuestas quedarán protegidas por las disposiciones legales de resguardo de datos personales (Ley N° 18331) y serán exclusivamente

utilizadas para el fin por las cuales fueron solicitadas (Ac. Sec. 20, Res. 37, Exp. 2024-25-5-003632).

Breve CV de las autoras y los autores

María Eugenia Rodino Bueno

Docente Adjunta Investigadora de la UA Estudios Sordos (FHCE) y Coordinadora del Centro de Desarrollo Accesible (DGES ANEP). Máster en Educación Inclusiva y Atención la Diversidad (Universidad de Valencia), Magíster en Diseño de Ambientes de Aprendizaje (UTEC) y Tecnóloga en Interpretación y Traducción LSU - Español (UDELAR)

Email: mariaeugenia.rodino@fhce.edu.uy

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-2853-8756

Diego Daluz Veras

Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Magíster en Educación y Formación de Formadores. Diplomado en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías. Diplomado en Didáctica de la Tecnología e Informática. Profesor de Informática. Educador Técnico y Gestor de Tec. Digitales. Formador de docentes de grado en el CFE-ANEP. Docente de Educación Media (DGES - DGETP: ANEP).

Email: profdiegodaluz@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0007-3089-6652

Viviana Linale Mendia

Magister en Informática Educativa (UTEM). Profesora de Derecho y Sociología (IPA). Coordinadora de CERESO Centro de desarrollo accesible (ANEP-DGES). Contenidista y Docente de Uruguay Educa, Portal Educativo Uruguayo (ANEP-DGES).

Email: vivilinale@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-4588-9727

Reisner Ravelo Méndez

Doctor en ciencias sociales, niñez y juventud. Magíster en desarrollo educativo y social. Especialista en pedagogía. Licenciado en ciencias sociales, con énfasis en desarrollo social. Docente e investigador social y profesor en el programa de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Email: profe.reisner@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6455-5425

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 81-100.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100081
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Progresión Académica de Estudiantes de Pueblos Originarios en una Universidad del Sur de Chile: Un Análisis Comparativo

Academic Progression of Indigenous Students at a University in Southern Chile: A Comparative Analysis

César André Millán Guarda *, Jorge Eduardo Soto Cárcamo, Eduard Willian Burgos Berna y Juan Carlos Millaquipay Albarrán

Universidad de Los Lagos, Chile

RESUMEN:

Este estudio analiza las brechas socioeducativas y académicas entre estudiantes pertenecientes a pueblos originarios (PP.OO.) y no pertenecientes, en una universidad pública del sur de Chile, en un contexto de masificación y políticas de inclusión educativas. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, longitudinal y comparativo con datos de las cohortes 2017 y 2018. Se analizaron variables socioeducativas, tasas de permanencia, progresión académica, aprobación de asignaturas, promedios de notas y titulación oportuna, diferenciando según pertenencia a PP.OO., género y área de residencia. Se evidenciaron diferencias significativas en puntajes de ingreso y rendimiento académico en asignaturas y promedios de notas, favoreciendo a estudiantes no pertenecientes a PP.OO. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en tasas de permanencia y titulación oportuna entre los grupos. Aunque las y los estudiantes de PP.OO. presentan brechas en rendimiento, muestran resiliencia y capacidad de permanencia similar a sus pares. Estos hallazgos sugieren la necesidad de profundizar en factores motivacionales y de apoyo institucional para favorecer la equidad en la educación superior.

DESCRIPTORES:

Equidad educativa, Pueblos originarios, Permanencia estudiantil, Rendimiento académico, Apoyos institucionales.

ABSTRACT:

This study examines socioeducational and academic gaps between Indigenous students and non-Indigenous peers at a public university in southern Chile, within a context of massification and educational inclusion policies. A quantitative, descriptive, longitudinal, and comparative study was conducted with data from the 2017 and 2018 cohorts. Socioeducational variables, retention rates, academic progression, course passing rates, grade averages, and timely graduation were analyzed, differentiating students by Indigenous status, gender, and area of residence. Significant differences were found in entrance scores and academic performance, favoring non-Indigenous students. However, no significant differences were observed in retention and timely graduation rates between groups. Although Indigenous students experience academic performance gaps, they exhibit resilience and retention comparable to their peers. These findings highlight the need to explore motivational factors and institutional support to enhance equity in higher education.

KEYWORDS:

Educational equity, Indigenous peoples, Student retention, Academic performance, Institutional support.

CÓMO CITAR:

Millán Guarda, C. A., Soto Cárcamo, J. R., Burgos Berna, E. W. y Millaquipay Albarrán, J. C. (2026). Progresión académica de estudiantes de pueblos originarios en una universidad del sur de Chile: un análisis comparativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 81-100.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100081

*Contacto: cesar.perez@ulagos.cl
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 28 de noviembre 2025
1ª Evaluación: 22 de abril 2026
Aceptado: 27 de mayo 2026

1. Introducción

El sistema educativo chileno, de marcado carácter monocultural (Abarca y Zapata, 2007; Iglesias, 2017), ha hecho su parte en el proceso de colonización. Los despojos, la violencia y la discriminación (Bengoa, 1996; Pinto, 2003), han llegado a gatillar trauma intergeneracional que está detrás, por ejemplo, de mayores tasas de deserción universitaria entre estos estudiantes (Frietas et al., 2013; Gaywish y Mordoch, 2018). En muchos contextos universitarios, el estudiantado de pueblos originarios (en adelante: PP.OO.) debe enfrentar dificultades tales como menor desempeño académico y discriminación racial que se expresa en mayores problemas de salud mental, desmotivación, pobreza, entre otros (Chávez, 2008; Delgado, 2016; Gellman, 2021; González et al., 2023; Mato, 2026; Ojeda y González, 2012; Ortiz et al., 2022).

Desde la década de 1980, la educación superior chilena se ha expandido por la vía de la diversificación y privatización de la oferta, fenómeno que ha sido común en varios países latinoamericanos (Blanco y Meneses, 2011; Espinoza, 2015). Adicionalmente, el estado chileno ha ido optando cada vez más por subsidiar la demanda a través de créditos y becas, incluyendo el Programa de Becas Indígenas, implementado desde 1991 (Abarca y Zapata, 2007). Hoy el mecanismo más importante es la política de gratuidad de la educación superior, que desde 2016 financia a estudiantes provenientes del 60% de hogares con menores ingresos. Sin embargo, se ha señalado que esta apertura ha reproducido las brechas existentes en los demás niveles del sistema educativo que desfavorecen al estudiantado tanto por su situación socioeconómica como por condiciones tales como: ruralidad, género, discapacidad, y pertenencia a PP.OO. (Blanco y Meneses, 2011; Espinoza y González, 2011). Es decir, a la par de avances en inclusión (mayor cobertura), persisten condiciones de inequidad que restan oportunidades a las poblaciones históricamente postergadas (Aponte-Hernández, 2008; Bello, 2009). Es más, en un país "marcado" por la estratificación y desigualdad social, la educación superior, en su configuración actual, ha contribuido a segregar más a la población por su situación socioeconómica de origen (Espinoza, 2015). Un ejemplo cercano de este fenómeno se halla en un estudio focalizado en la misma zona del país que nuestra pesquisa. Pareja et al. (2021) observaron que, si bien el mecanismo de gratuidad amplía el acceso a los sectores más pobres, esta apertura es diferenciada, pues, por factores adyacentes, las y los estudiantes de menores ingresos optan por universidades regionales, mientras que los más aventajados apuntan a universidades más centrales o metropolitanas, que gozan de mayor prestigio y financiación, como lo indican también Valenzuela et al. (2023).

Estas evidencias, aunque centradas en la inequidad de clase, son relevantes también para pensar en la situación de los PP.OO., ya que este sector de la población se ve más afectado por la pobreza y otros indicadores de vulnerabilidad. Esto se comprueba en datos de la encuesta CASEN, donde la población de PP.OO. adolece de mayor incidencia de pobreza y menor promedio de años de escolaridad, tendencias que han sido consistentes en los distintos años de medición hasta la actualidad (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022). Esta brecha tiene un grado tal que la Agencia de Calidad de la Educación (2021) ha calificado a la etnicidad como un factor concurrente con resultados educativos más bajos, que actúa por sí misma y más allá de la brecha socioeconómica tan usualmente documentada. E incluso un informe reciente revela sobrerrepresentación relativa de estudiantes de PP.OO. en el subsistema técnico profesional, mayor pobreza por ingresos y brechas en titulación (Subsecretaría de Educación Superior, 2026).

El objetivo de esta indagación es, por tanto, identificar brechas académicas que afectan al estudiantado de pregrado perteneciente a PP.OO. en su tránsito por la universidad, particularmente enfocado en el caso de la Universidad de Los Lagos (en adelante: ULagos), una institución de educación superior pública y regional, ubicada en un contexto de importante presencia sociodemográfica mapuche. Analizamos longitudinalmente las cohortes que ingresaron entre 2017 y 2018, al ser las más recientes de quienes ya es factible observar su trayectoria universitaria de principio a término. Primeramente, caracterizamos el perfil socioeducativo de ingreso de las cohortes mencionadas según su pertenencia a PP.OO., y, a continuación, comparamos sus puntajes de ingreso, tasas de permanencia y progresión académica (aprobación de asignaturas, promedios de notas, titulación oportuna). Esta mirada cuantitativa y comparativa nos permite observar tendencias generales y avanzar hacia la ponderación de qué diferencias se pueden imputar a condiciones que se hallan vinculadas a la pertenencia étnica.

Si bien existe amplia evidencia de la inequidad en la educación postsecundaria, especialmente en cuanto al acceso, en contextos regionales y nacionales, se ha acusado una falta de información sobre cómo ésta se expresa en las trayectorias formativas más allá del consabido indicador de deserción (Cepeda et al., 2019). Este vacío es más patente para el caso del estudiantado de PP.OO., donde conocer sus tasas de egreso y titulación, así como su desempeño académico, permitiría abordar el fenómeno con propiedad (Ávila et al., 2018; Espinoza, 2015; Núñez, 2017; Suárez, 2017). Por ello, este artículo analiza un caso que puede iluminar esta realidad desde lo cuantitativo, complementando así estudios de corte más cualitativo y fenomenológicos como algunos de los citados en la siguiente sección. Así, buscamos aportar evidencia sobre los modos en que la segregación educativa continúa afectando a los PP.OO., en este caso en la educación superior.

2. Antecedentes

2.1. Progresión académica universitaria y factores asociados a PP.OO.

De acuerdo con Espinoza y González (2011), avanzar en equidad en la educación superior implica considerar no solo el acceso, sino también la permanencia, el logro, el desempeño y los resultados. Así, tanto la investigación como las políticas sectoriales se han abocado a identificar factores asociados a la deserción (decisión de abandonar los estudios) y en favorecer la retención (continuación de los estudios) y permanencia estudiantil (capacidad de persistir en los estudios), entendidas además como indicadores de calidad institucional (Tinto, 2017).

Desde la década de 1970, la investigación se ha centrado principalmente en la deserción, ya sea para explicar sus causas o con fines predictivos (Castillo et al., 2019). En esta línea, diversos autores han identificado modelos teóricos de alcance medio, entre los que destaca el propuesto por Vincent Tinto y sus sucesivas modificaciones. Este modelo, basado en la sociología de la integración, plantea que variables previas (familiares, habilidades y antecedentes académicos) influyen en las metas y compromisos iniciales del estudiante, lo que repercute en su integración académica y social a la institución (Tinto, 1993). Dicha integración, mediada por actividades formales e informales, y condicionada por factores externos, disminuye la probabilidad de deserción. Sin embargo, este enfoque ha recibido críticas respecto de su aplicabilidad a estudiantes no tradicionales (como minorías, estudiantes extraedad o jefes de hogar), en la medida en que supone un esquema de adaptación normativa única

del sujeto a la institución, con base en un modelo de asimilación que implica el distanciamiento de las adscripciones previas (Pava et al., 2013; Rendón et al., 2000).

En Chile, se han desarrollado diversos modelos explicativos que consideran tanto variables individuales como institucionales (años de acreditación, complejidad, selectividad, entre otras). Sin embargo, los resultados no son generalizables ni comparables debido a la heterogeneidad tanto de metodologías empleadas, como de las instituciones y, dentro de ellas, entre facultades y carreras (Schmidt et al., 2023).

En el caso de estudiantes provenientes de grupos sociales minoritarios (o minorizados) como los PP.OO., se han identificado tres dimensiones que afectan su acceso y trayectorias universitarias: la capacidad financiera, la preparación académica y las redes de apoyo (Carter, 2006). Estas variables se relacionan con indicadores de compromiso e integración (Tinto, 2017), así como con factores personales y contextuales vinculados a estudiantes de primera generación (Flanagan et al., 2023).

En relación a la capacidad financiera, se incluyen factores como la distancia geográfica hacia ciudades que cuentan con instituciones universitarias, y las consiguientes dificultades para costear transporte, hospedaje, alimentación y materiales de estudio (Carnoy et al., 2002). Este tipo de obstáculos son parte consustancial de la pobreza, constituyéndose así en un factor "interseccional", donde la desigualdad de clase y de etnicidad se cruzan, limitando para estos grupos su capacidad de escoger determinadas carreras e instituciones (Gellman, 2021). Por contraparte, el deseo de mejorar las condiciones económicas y de vida propias, familiares y comunitarias constituyen un facilitador para la permanencia y titulación (Suárez, 2017).

La preparación académica constituye tanto una barrera para el acceso como una tara durante la trayectoria formativa que puede desembocar en la deserción. Específicamente tiene que ver con una menor calidad de la educación recibida en la enseñanza primaria y secundaria, que conlleva menor rendimiento en pruebas de admisión (Carnoy et al., 2002). También remite a dificultades para adaptarse a tareas académicas que requieren un capital cultural distinto, como el lenguaje académico y modalidades de enseñanza propias de las universidades, habilidades que se desarrollan en el interjuego entre la herencia familiar y el proceso escolar bajo condiciones de desigualdad social (Meneses, 2011; Navarrete y Candia, 2015).

En cuanto a las redes de apoyo, se comprende desde una perspectiva amplia y compleja que incluye factores psicológicos individuales, el ajuste sociocultural entre el estudiante y la institución, y el clima y composición social de la institución (Smedley et al., 1993; Johnston, 2023). Este arco de factores influye de manera conjunta en la adaptación del estudiante. Se habla de "barreras culturales", "choque migratorio" o "traumas de adaptación", que incluyen diferencias entre campo y ciudad, lingüísticas, e incluso situaciones de discriminación y de invisibilización de sus matrices o sistemas de conocimiento (Carnoy et al., 2002; Freitas et al., 2013; García et al., 2024). Por contraparte, la identificación étnica positiva actúa como facilitador de la permanencia (Freitas et al., 2013; Rodríguez y Ossola, 2022; Suárez, 2017), asociándose al concepto de "resiliencia" como rasgo actitudinal de proactividad y consciencia por parte del estudiante acerca de las dificultades y las oportunidades que ofrece el sistema universitario (Navarrete y Candia, 2015).

Esto revela una tensión entre la cultura de origen del/la estudiante de PP.OO. y la cultura universitaria de tradición "occidental". Su dinámica de resolución, expresadas en ámbitos como la literacidad (Silas-Casillas y Lombardi, 2021), la evaluación, el reconocimiento cultural, la interacción entre docentes y estudiantes, y entre los propios

estudiantes, entre otros, es clave para entender la permanencia o deserción. Por último, mencionamos como elemento igualmente relevante las expectativas familiares y del entorno de origen, que impactan en la motivación y el consiguiente desempeño académico (Gellman, 2021).

Kristoff y Cottrell (2021) complementan esta dimensión enumerando cuatro tipos de apoyo social que fortalecen las oportunidades de estudiantes de PP.OO. en la educación superior:

- Apoyo emocional: empatía, confianza y preocupación en el trato con estudiantes.
- Apoyo instrumental: disponibilización de recursos tangibles específicos para el logro académico.
- Apoyo informacional: orientación y generación de espacios de expresión para el estudiantado.
- Apoyo de valoración, reconocimiento y retroalimentación adecuada y culturalmente pertinente.

Por su parte, Suárez (2017) agrupa varias de las causas de deserción aquí mencionadas en cuatro ámbitos: las que se relacionan con la situación de los PP.OO., las atingentes a las instituciones de educación superior, las que apelan al currículum, y las relacionadas con las políticas públicas en educación superior. Esta propuesta tiene el valor de poder vincular estos factores a unos determinados niveles de acción. Así, las dimensiones de capacidad financiera y preparación académica, que exceden el campo de acción estrictamente universitario, pueden ser abordadas desde políticas públicas. En tanto que las acciones de fortalecimiento de las redes de apoyo, relacionadas con la adaptación del estudiante al medio universitario, pueden ser emprendidas desde la propia institución, y van desde actualizar el currículum en pos de la pertinencia cultural, hasta la generación de experiencias de educación intercultural desde y para PP.OO. (Muñoz, 2006).

2.2 . Contexto institucional y territorial

La ULagos es una universidad estatal, de vocación pública y regional. Está asentada principalmente en la Región de Los Lagos, espacio que se solapa en términos generales con la fracción del territorio ancestral mapuche denominada Fütawillimapu ("Grandes Tierras del Sur"). Desde fines del siglo XVIII, este territorio ha estado marcado por procesos de evangelización misional, colonización y campesinización que han trastocado el orden sociopolítico mapuche williche y han alejado a las comunidades de sus tradiciones culturales (Cárcamo, 2016).

Otro aspecto relevante es la composición de su estudiantado. Diversas mediciones en los últimos años permiten cifrar la proporción de estudiantes de PP.OO. en torno a un 40 %. Se trata de una composición muy distinta a la tendencia nacional, donde el estudiantado de PP.OO. de pregrado conforma el 11,4 % (SES, 2024).

En su dimensión socioeconómica, el 83,9 % del estudiantado de esta universidad pertenece a los tres quintiles de menores ingresos; el 52,2 % son egresados de la educación secundaria pública, en tanto que el 73,8 % proviene de la misma región, producto de la baja movilidad interregional de las y los estudiantes de menores recursos (Pareja et al., 2021).

Cabe, por último, mencionar que la ULagos se encuentra en proceso de reconocer su vínculo con los PP.OO. Así, desde el año 2024 cuenta con una política universitaria que orienta su actuar institucional en esta materia (ULagos, 2024). Además, el mismo año, estudiantes mapuche comenzaron a organizarse bajo la agrupación estudiantil "Chillkatujo ULagos Mo", realizando diversas actividades de visibilización del sujeto mapuche y su cultura dentro del espacio universitario.

3. Método

El estudio es de carácter cuantitativo, con un enfoque descriptivo-comparativo, buscando identificar diferencias entre grupos de estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a PP.OO. Además, es un estudio longitudinal, ya que analiza variables de permanencia y progresión académica en distintos momentos de las trayectorias universitarias.

La población objetivo corresponde a estudiantes de pregrado de la ULagos que ingresaron en las cohortes 2017 y 2018. La información proviene de bases de datos institucionales y sistemas nacionales (SIES y DEMRE). Las bases institucionales suministran antecedentes socioeducativos y registros académicos (notas, aprobación y titulación), mientras que el SIES aporta datos de matrícula para estimar retención, y el DEMRE entrega puntajes de admisión universitaria. Todas las bases incluyen una variable de autoidentificación indígena, lo que permite comparar estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a PP.OO.

Se trabajó bajo una estrategia censal con todas las observaciones válidas disponibles, garantizando representatividad por cohortes.

Variables de estudio

El análisis se desarrolló en dos fases:

1. Caracterización socioeducativa, considerando las siguientes variables:
    - Género, área de residencia (urbana/rural).
    - Área de conocimiento y tipo de programa (técnico/profesional).
    - Rama educacional y dependencia del establecimiento de origen.
    - Situación laboral, parental y participación en programa de integración escolar (PIE).
2. Progresión académica, incluyendo:
    - Puntaje PSU (solo en carreras profesionales y admisión regular).
    - Permanencia al primer y tercer año.
    - Aprobación y promedio de notas al primer y tercer año.
    - Titulación oportuna.

Técnicas de análisis

El análisis descriptivo se realizó mediante tablas de frecuencias y porcentajes.

Para el análisis comparativo se examinó diferencias entre grupos según pertenencia a PP.OO., y adicionalmente se consideraron cruces con género y área de residencia.

Se trabajó con un nivel de significancia $\alpha = ,05$, comparándolo con el valor p para la toma de decisiones. Cuando $p \leq \alpha$, se rechazó la hipótesis nula, determinándose la existencia de diferencias significativas. Por el contrario, cuando $p > \alpha$, se determinó que no hay diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a las pruebas empleadas, para las variables continuas (puntajes y promedios) se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, por no cumplirse los supuestos de normalidad y homocedasticidad. En tanto que para las variables categóricas (retención, aprobación y titulación), se aplicaron pruebas de chi-cuadrado de independencia (χ^2).

4. Resultados

Se presentan las dos fases del estudio: a) caracterización socioeducativa del estudiantado de PP.OO., incluyendo su comparación con sus pares no pertenecientes a PP.OO., y b) análisis comparativo de la progresión académica entre ambos grupos.

4.1. Caracterización socioeducativa de estudiantes de PP.OO.

4.1.1. Caracterización del grupo estudiantil perteneciente a PP.OO.

El primer dato observado es que 35,3 % de las y los estudiantes encuestados declaran pertenecer a PP.OO., casi en su totalidad (98 %) al pueblo mapuche. De éstos, una ínfima minoría (3 %), correspondiente a 46 estudiantes, declara tener algún nivel de competencia en su lengua originaria, desde una comprensión básica o menos que básica (76 %) hasta un nivel intermedio o avanzado (24 %). Un 22 % (370 estudiantes) manifiesta ser partícipe de prácticas culturales del pueblo originario al que pertenecen.

4.1.2. Perfil comparativo

En esta fase se analizaron variables socioeducativas relativas a: composición demográfica, carrera escogida, establecimiento de origen y condicionantes del rendimiento académico. Para cada una se evaluó la significancia estadística de las diferencias entre estudiantes de PP.OO. y no pertenecientes a PP.OO. El Cuadro 1 presenta una síntesis de estos resultados.

En términos de una caracterización demográfica general, se observan diferencias significativas entre los grupos de estudiantes de PP.OO. y no pertenecientes a PP.OO., tanto en la distribución por género como por área de residencia. Por una parte, si bien en ambos grupos hay mayor proporción de mujeres, esta tendencia es más acentuada entre el estudiantado de PP.OO. (60,7 %) que entre los no pertenecientes a PP.OO. (54,7 %). De manera similar, existe una asociación estadísticamente significativa entre pertenecer a un pueblo originario y vivir en un área rural o urbana. En este caso, las y los estudiantes de PP.OO. residen con mayor frecuencia en zonas rurales (24,9 %) que quienes no pertenecen a PP.OO. (19,6 %).

El área y tipo de formación no presentan diferencias significativas según pertenencia a PP.OO. Para ambos grupos de estudiantes, más de la mitad ingresaron a carreras de educación y de tecnología, seguido de las áreas de administración y comercio, salud y ciencias sociales (sumando en torno al 40 %). Estas cifras están meramente vinculadas a la oferta académica. En cuanto al tipo de carrera escogida, tampoco hay evidencia estadísticamente significativa de que la elección del tipo de carrera esté asociada a la pertenencia a PP.OO. Es decir, la distribución entre carreras de pregrado y técnicas es similar en ambos grupos.

Cuadro 1

Variables socioeducativas de estudiantes de cohortes 2017-2018, según pertenencia a PP.OO.

Variable	Categorías	Población general	Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	*p*
Género	Mujer	56,8% - 2.681	60,7% - 1.012	54,7% (1.669)	< 0,001*
	Hombre	43,2% - 2.040	39,3% - 656	45,3% - 1.384	
Área de residencia	Rural	21,5% - 1.013	24,9% - 415	19,6% - 598	< 0,001*
	Urbana	78,5% - 3.709	75,1% - 1.254	80,4% - 2.455	
Área del conocimiento	Educación	28,7% - 1.353	29,8% - 497	28,0% - 856	0,183
	Tecnología	28,4% - 1.341	27,3% - 455	29,0% -886	
	Administración y Comercio	17,8% - 841	18,9% - 315	17,2% - 526	
	Salud	13,1% - 617	13,1% - 219	13,0% - 398	
	Ciencias Sociales	10,4% - 489	9,0% - 151	11,1% - 338	
	Arte y Arquitectura	1,4% - 66	1,6% - 26	1,3% - 40	
	Ciencias Básicas	0,3% - 15	0,4% - 6	0,3% - 9	
Tipo de carrera	Pregrado	45,5% - 2.147	46,6% - 777	44,9% - 1.370	0,142
	PSL o Técnicas	54,5% - 2.574	53,4% - 891	55,1% - 1.683	
Rama educacional de origen	Humanista Científico	62,4% - 2.161	58,6% - 714	64,5% - 1.447	< 0,001 *
	Técnico Profesional	37,6% - 1.302	41,4% - 504	35,5% - 798	
Dependencia establecimiento de origen	Municipal	57,0% - 1.455	58,6% - 518	56,1% - 937	0,013*
	Particular Subvencionado	41,7% - 1.065	41,0% - 362	42,1% - 703	
	Particular Pagado	1,3% - 34	0,5% - 4	1,8% - 30	
Situación de empleo	No trabaja o trabaja ocasionalmente	73,2% - 3.455	75,9% - 1.267	71,7% - 2.188	0,009*
	Trabaja regularmente	26,8% - 1.267	24,1% - 402	28,3% - 865	
Situación parental	No tengo ni tendré hijos	77,5% - 3.659	79,3% - 1.324	76,5% - 2.335	0,028*
	Tengo hijo(s) o tendré pronto	22,5% - 1.063	20,7% - 345	23,5% - 718	
Ex estudiante PIE	No	92,3% - 4.270	91,1% - 1.491	92,9% - 2.779	0,027*
	Sí	7,7% - 357	8,9% - 146	7,1% - 211	

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar el cuadro. El asterisco (*) en el valor *p* indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

En cambio, sí se observan diferencias en las características del establecimiento de origen. El estudiantado de PP.OO. proviene de establecimientos técnicos en una proporción significativamente mayor (41,4 %) que sus pares no pertenecientes a PP.OO. en la rama Técnico Profesional, comparado con quienes no pertenecen (35,5 %). De manera similar, la proporción de estudiantes que asistieron a establecimientos municipales es ligera pero significativamente mayor entre quienes pertenecen a PP.OO. (58,6 % versus 56,1 %). Esta diferencia es más acentuada en la asistencia a establecimientos particulares pagados: 0,5 % del estudiantado de PP.OO. versus 1,8 % de sus pares no pertenecientes a PP.OO.

Relacionado con lo anterior, entre las y los estudiantes de PP.OO. hay mayor participación en PIE: 8,9 % versus 7,1 %. Esta diferencia es estadísticamente significativa. Esto indica que fueron identificados con necesidades educativas especiales, ya sean transitorias o permanentes, durante su trayectoria escolar.

Por último, se examinaron variables relacionadas con la ocurrencia de trabajo remunerado (situación laboral) y de responsabilidades parentales que pudiesen afectar su desempeño académico. Para ambas variables se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Específicamente, el estudiantado de PP.OO. tiende a encontrarse en una situación de trabajo y estudio en menor proporción (24,1 %) que quienes no pertenecen a PP.OO. (28,3 %). Además, al inicio de su trayectoria

universitaria, este grupo estudiantil tiene menor tendencia a tener hijos o estar próximos a tenerlos (20,7 %) que sus pares no pertenecientes a PP.OO. (23,5%).

4.2. Progresión académica

4.2.1. Puntaje PSU

En relación con el Puntaje PSU, se registra una diferencia significativa en la cohorte 2017 que sitúa al estudiantado de PP.OO. por debajo de sus pares no pertenecientes a PP.OO. En la cohorte 2018 no se alcanza a registrar dicha tendencia.

Desde la categoría de género, se observa una diferencia significativa en el grupo de mujeres de la cohorte 2017: las estudiantes no pertenecientes a PP.OO. presentan un puntaje mayor (533) que aquellas pertenecientes a PP.OO.

En la comparación según área de residencia, las y los estudiantes urbanos de PP.OO. obtuvieron un puntaje PSU significativamente inferior que sus pares urbanos no pertenecientes a PP.OO.

Para complementar este resultado, también se aplicaron pruebas sobre los demás tipos de puntajes de ingreso (Puntaje Ranking y NEM), no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en éstos.

Cuadro 2

Puntaje PSU según género y área de residencia

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	525	533	0,021*
		Hombre	534	542	0,054 [1]
	Área de residencia	Rural	526	532	0,288
		Urbano	529	538	0,003*
	General		528	537	0,001*
2018	Género	Mujer	523	527	0,3
		Hombre	535	542	0,101
	Área de residencia	Rural	522	530	0,174
		Urbano	530	534	0,11
	General		528	534	0,058 [2]

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas U realizadas; los valores de U y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar el cuadro. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. 1 = La significancia de 0,054 está en la región de indecisión, por lo cual se cotejó con ANOVA (0,066) y la prueba de la mediana (0,246), cuyos resultados nos conducen a conservar la hipótesis nula de igualdad. 2 = Se obtuvo un valor de 0,061 con la prueba no paramétrica de la mediana y un valor de 0,039 con la prueba U, conduciendo cada prueba a decisiones diferentes. Se aplicó una tercera prueba, ANOVA, obteniendo una significancia de 0,058 (presentada en el cuadro), lo que lleva a conservar la hipótesis nula en esta comparación. Elaboración propia.

4.2.2. Permanencia estudiantil

En la población general y para las dos cohortes analizadas (2017 y 2018) no se evidencian diferencias significativas en las tasas de permanencia de primer año según pertenencia a PP.OO. Esto es observable también en el desglose por género y por residencia.

Cuadro 3

Tasa de permanencia al primer año según género y área de residencia.

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	79,80%	82,00%	0,303
		Hombre	76,30%	73,90%	0,419
	Área de residencia	Rural	78,90%	76,40%	0,492
		Urbano	78,30%	78,90%	0,736
	General		78,40%	78,40%	0,996
2018	Género	Mujer	76,20%	79,60%	0,123
		Hombre	74,30%	72,60%	0,529
	Área de residencia	Rural	77,90%	72,90%	0,184
		Urbano	74,70%	77,20%	0,19
	General		75,40%	76,40%	0,583

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar el cuadro. Elaboración propia.

Esta tendencia homogénea se repite en la permanencia a tercer año, donde la tasa es similar en ambos grupos, sin incidencia de las variables de género y residencia.

Cuadro 4

Tasa de permanencia al tercer año según género y área de residencia.

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	68,40%	69,10%	0,870
		Hombre	61,40%	58,60%	0,580
	Área de residencia	Rural	67,70%	65,90%	0,773
		Urbano	65,30%	64,10%	0,742
	General		65,90%	64,50%	0,645
2018	Género	Mujer	66,30%	68,90%	0,481
		Hombre	58,30%	53,90%	0,355
	Área de residencia	Rural	67,40%	58,80%	0,188
		Urbano	62,10%	63,10%	0,761
	General		63,30%	62,30%	0,753

Nota: Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar el cuadro. Elaboración propia.

4.2.3 Aprobación de asignaturas

En la variable de aprobación de asignaturas al primer año (Cuadro 5), para la cohorte de 2017 el grupo de estudiantes no pertenecientes a PP.OO. supera significativamente al grupo de estudiantes de PP.OO. En tanto que en la cohorte de 2018 las tasas de aprobación del primer año son iguales entre los grupos de comparación por pertenencia a PP.OO.

En la categoría de género, se evidencia que en la cohorte de 2017 las mujeres no pertenecientes a PP.OO. superan significativamente a sus pares pertenecientes a PP.OO. en la aprobación del primer año. En los hombres de esta cohorte se mantiene la hipótesis de igualdad. Y tampoco en la cohorte de 2018 se aprecian diferencias significativas por género.

Según categoría de área de residencia, se evidencian diferencias en el estudiantado urbano. En la cohorte 2017, las y los estudiantes no pertenecientes a PP.OO. presentan

una tasa de aprobación del primer año significativamente mayor en comparación con el grupo perteneciente a PP.OO. De manera similar, en la cohorte 2018, esta diferencia se mantiene en favor del estudiantado no perteneciente a PP.OO. Por otra parte, se constata una diferencia en sentido inverso en la población rural de la cohorte 2018, donde el estudiantado de PP.OO. supera significativamente a sus pares sin ascendencia de PP.OO.

Cuadro 5

Tasa de aprobación al primer año según género y área de residencia

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	85,90%	89,40%	< 0,001*
		Hombre	82,60%	82,00%	0,483
	Área de residencia	Rural	83,50%	84,20%	0,521
		Urbano	85,10%	86,80%	0,001*
	General		84,70%	86,30%	0,001*
2018	Género	Mujer	87,30%	87,90%	0,250
		Hombre	83,40%	83,80%	0,581
	Área de residencia	Rural	86,50%	84,10%	0,018*
		Urbano	85,40%	86,50%	0,032*
	General		85,70%	86,10%	0,401

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

En relación con la tasa de aprobación al tercer año, las pruebas estadísticas indican que estas distribuciones son homogéneas entre estudiantes con y sin pertenencia a PP.OO. Tampoco se registran diferencias por área de residencia.

Según la categoría de género se observa una diferencia en la cohorte 2018, en el grupo de mujeres: las estudiantes no pertenecientes a PP.OO. presentan una mayor tasa de aprobación en comparación con aquellas que sí reportan pertenencia a PP.OO.

Cuadro 6

Tasa de aprobación al tercer año según género y área de residencia

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	92,90%	93,70%	0,244
		Hombre	86,30%	85,40%	0,459
	Área de residencia	Rural	88,20%	90,10%	0,173
		Urbano	91,60%	90,70%	0,212
	General		90,7%	90,6%	0,835
2018	Género	Mujer	95,20%	96,30%	0,033 *
		Hombre	91,60%	92,40%	0,416
	Área de residencia	Rural	93,90%	95,30%	0,178
		Urbano	94,00%	94,70%	0,176
	General		94,00%	94,80%	0,075

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

4.2.4 Promedios de notas

Para la cohorte 2017, el estudiantado no perteneciente a PP.OO. presenta promedios de nota en el primer año estadísticamente mayores en comparación con el grupo perteneciente a PP.OO. Para la cohorte 2018, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

En relación al género, las cifras evidencian que en la cohorte 2017, las mujeres sin pertenencia a PP.OO. tienen un promedio de calificaciones significativamente superior a las mujeres con pertenencia a PP.OO. En la cohorte 2018, por su parte, los hombres no pertenecientes a PP.OO. muestran promedios significativamente mayores que sus pares de PP.OO. En los demás casos analizados, se mantiene la hipótesis de igualdad en los promedios.

Considerando el área de residencia, los resultados favorecen al estudiantado no perteneciente a PP.OO. de residencia urbana de ambas cohortes. En la cohorte 2017, las y los estudiantes no pertenecientes a PP.OO. obtuvieron promedios de nota significativamente superiores en comparación con quienes registran pertenencia a PP.OO. Y en la cohorte 2018, las y los estudiantes urbanos no pertenecientes a PP.OO. rindieron un promedio significativamente superior que sus pares pertenecientes a PP.OO. No se registraron diferencias significativas entre los grupos de residencia rural.

Cuadro 7

Promedios de calificaciones de primer año según género y área de residencia

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	5,02	5,19	< 0,001*
		Hombre	4,86	4,87	0,415
	Área de residencia	Rural	4,9	4,96	0,08
		Urbano	4,98	5,08	< 0,001*
	General		4,96	5,06	< 0,001*
2018	Género	Mujer	5,14	5,16	0,591
		Hombre	4,91	4,97	0,010*
	Área de residencia	Rural	5,08	4,99	0,278
		Urbano	5,04	5,09	0,025*
	General		5,05	5,07	0,106

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas U realizadas; los valores de U y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

En relación con el promedio de notas al tercer año, no se observaron diferencias significativas en la población estudiantil general de ambas cohortes.

En el desglose por género, se observó una diferencia significativa en la población femenina de la cohorte 2017: las estudiantes no pertenecientes a PP.OO. obtuvieron promedios significativamente más altos que aquellas pertenecientes a PP.OO.

En cuanto a la categoría de área de residencia, se encontró una diferencia significativa en la cohorte 2017 de estudiantes provenientes de localidades rurales: las estudiantes que declararon no pertenecer a PP.OO. obtuvieron promedios estadísticamente más altos que aquellos pertenecientes a PP.OO.

Cuadro 8

Promedios de calificaciones de tercer año según pertenencia a PP.OO. y género

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	5,35	5,48	< 0,001*
		Hombre	5,08	5,02	0,098
	Área de residencia	Rural	5,15	5,32	< 0,001*
		Urbano	5,3	5,3	0,81
	General		5,26	5,3	0,05
2018	Género	Mujer	5,61	5,63	0,856
		Hombre	5,38	5,37	0,836
	Área de residencia	Rural	5,53	5,58	0,478
		Urbano	5,53	5,53	0,549
	General		5,53	5,54	0,766

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas U realizadas; los valores de U y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

4.2.5. Titulación oportuna

Esta variable no evidencia ninguna diferencia estadísticamente significativa, tanto a través de ambas cohortes analizadas como por categorías de género y área de residencia.

Cuadro 9

Tasa de titulación oportuna según género y área de residencia

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	85,30%	84,20%	0,684
		Hombre	79,10%	79,60%	0,918
	Área de residencia	Rural	78,80%	87,30%	0,067
		Urbano	84,70%	81,40%	0,205
	General		83,30%	82,60%	0,766
2018	Género	Mujer	90,30%	91,20%	0,678
		Hombre	87,90%	81,70%	0,087
	Área de residencia	Rural	89,20%	91,70%	0,49
		Urbano	89,60%	86,60%	0,16
	General		89,50%	87,50%	0,291

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

En primer término, se confirma la importancia del componente de PP.OO. para esta universidad: 35,3 % de sus estudiantes (cohortes 2017 y 2018) pertenecen a PP.OO., proporción que es mayor que en la población general (28 % en la región de Los Lagos, según censo 2017).

La caracterización socioeducativa evidencia que, si bien en los dos grupos predominan las mujeres, esta tendencia es significativamente más acentuada entre el estudiantado de PP.OO., donde aproximadamente 3 de cada 5 son mujeres.

Respecto al área de residencia, al comparar con el dato del censo 2017 en la región de Los Lagos, observamos que para ambos grupos la proporción de ruralidad en el estudiantado (24,9 % PP.OO.; 19,6 % no PP.OO.) es menor que en la población general (29,3 % PP.OO.; 25,2 % no PP.OO.). Sin embargo, el origen rural es mayor entre el estudiantado de PP.OO., lo que refleja con bastante precisión la realidad de su contraparte regional. Lo anterior se puede interpretar como evidencia de un mayor acceso y preferencia de poblaciones usualmente desfavorecidas (mujeres, campesinos, PP.OO.) en esta universidad. Esto se condice con una tendencia nacional ya resaltada en 2003 por un informe publicado por el Banco Mundial, según el cual no habría barreras para el acceso de PP.OO. a la educación superior en Chile más allá de aquellas asociadas a su situación socioeconómica (Repetto, 2003). Es decir, mientras que en otros espacios más centrales y hegemónicos del sistema universitario persisten barreras de acceso para dichos grupos (Pareja et al., 2021), esta universidad regional logra integrarlos a la ruta hacia la profesionalización.

En la elección de la carrera, tanto del nivel (técnico o profesional) como del área de conocimiento, no se registran diferencias significativas como sí las hay en el origen educacional. Las y los estudiantes de PP.OO. tienen mayor tendencia a provenir de establecimientos municipales, y de la enseñanza media técnico profesional, coincidiendo con lo referido por otros estudios (Blanco y Meneses, 2011). Sin embargo, a diferencia de lo registrado a nivel nacional (Subsecretaría de Educación Superior, 2026), las y los estudiantes de PP.OO. en la ULagos se encuentran igualmente distribuidos entre carreras técnicas y profesionales, y prácticamente no hay barreras ideológicas que afecten a estudiantes de PP.OO. en su decisión sobre la carrera a seguir, al menos entre las y los estudiantes mapuche (Bello et al., 1997).

En cuanto a factores que pueden afectar de manera más directa e individual el rendimiento académico, no se observan desventajas significativas para estudiantes de PP.OO. Más bien al contrario, éstos tienen menor tendencia que sus pares no pertenecientes a PP.OO. a encontrarse trabajando de manera regular y paralela a sus estudios, y menor incidencia de responsabilidades parentales actuales o próximas. Al comparar la progresión académica, se observan dos situaciones dispares. Por una parte, una homogeneidad general y específica (por género y área de residencia) en las variables de permanencia (1er y 3er año) y titulación oportuna. Por otra parte, algunas diferencias significativas en los puntajes de ingreso (PSU, Ranking, NEM) y en las variables de rendimiento académico (aprobación de asignaturas y promedio de notas, 1er y 3er año). Se advierte aquí el arrastre de la desigualdad educativa que coloca en desventaja al estudiantado de PP.OO. ya desde los niveles previos a la educación superior. Esto se expresa de partida en las diferencias observadas en los puntajes de ingreso (Carnoy et al., 2002) y en la mayor tendencia a problemas de aprendizaje previos (participación en PIE), si bien no habría que descartar posibles sesgos culturales en las pesquisas de necesidades educativas especiales (Alonqueo et al., 2024). Ya en la educación superior, estas desventajas pasan a configurar diferencias en el rendimiento académico. El hecho de que estas últimas sean más profusas da cuenta de que no sólo se arrastra una desigualdad en la calidad de la preparación académica, sino también una diferencia en el capital cultural que habilita con mayor o menor suficiencia para encarar los estudios universitarios (Meneses, 2011; Navarrete y Candia, 2015). Y, por lo tanto, también es plausible atribuir esta desventaja a sesgos culturales en los sistemas y prácticas de enseñanza de manera continua entre escuela y universidad (Carnoy et al., 2002).

Por otra parte, la ausencia de diferencias en la permanencia al primer y tercer año entre estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a PP.OO. se confirma con lo observado por Hofflinger (2020) en esta universidad, así como en otras instituciones del país (Von

Hippel y Hofflinger, 2020), donde la etnicidad y otras variables previas (tales como NEM, PSU, género, tipo de enseñanza media) no muestran valor predictivo sobre la retención universitaria. Así, aunque se observan desventajas para los estudiantes de PP.OO. en rendimiento académico, éstas no estarían afectando la permanencia ni la titulación, pues ambos grupos logran persistir y graduarse en proporciones similares. Esto contrasta con la brecha de titulación para estudiantes de PP.OO. observada a nivel nacional (Subsecretaría de Educación Superior, 2026).

Lo anterior podría explicarse como un efecto de acciones de apoyo e inclusión orientadas a PP.OO. en diferentes niveles y ámbitos (Kristoff y Cottrell, 2021; Muñoz, 2006; Suárez, 2017), o bien desde la capacidad de adaptación de este grupo de cara a condiciones heredadas de desventaja social y académica. Más plausible sería pensar que ambos factores actúan de manera combinada, aun si no es de manera coordinada.

Desde lo institucional, dos factores podrían relacionarse con estos resultados. Primeramente, en 2018 la ULagos instauró un modelo integral de seguimiento, monitoreo y acompañamiento académico y psicoeducativo para estudiantes de pregrado, sistema que ha coincidido con mejoras generales en los indicadores de retención entre 2017 y 2023 (Soto et al., 2025). En segundo lugar, la composición social de esta universidad (Johnston, 2023; Smedley et al., 1993), en particular su alta proporción de estudiantes de PP.OO. y la poca variabilidad del perfil socioeconómico, probablemente reduce las dificultades de integración social, en comparación con otras universidades con una composición estudiantil más elitista. Sin embargo, en cuanto a apoyos institucionales dirigidos específicamente a PP.OO., los pasos más decididos adoptados por la ULagos se comenzaron a esbozar apenas en 2016, cuando representantes mapuche williche y autoridades universitarias discutieron algunos principios para un nuevo marco relacional (Fuenzalida, 2016), el cual vendría a formalizarse como política universitaria recién en 2024. Por ende, las cohortes analizadas no alcanzaron a recibir el apoyo instrumental e informacional (Kristoff y Cottrell, 2021) que ahora está comenzando a ofrecer la ULagos a sus estudiantes de PP.OO. Por lo demás, no es descartable vincular las diferencias en rendimiento y resultados académicos al diseño curricular y las prácticas docentes en el aula.

La otra parte de la explicación parece bascular entonces hacia el sentido de agencia y resiliencia de estos estudiantes en pos de obtener el título universitario (Navarrete y Candia, 2015; Suárez, 2017). No contamos de momento con datos sobre motivación de los estudiantes o de sus expectativas personales, familiares y comunitarias (Gellman, 2021), siendo ésta una limitación del estudio en esta fase. La encuesta de caracterización que aplica la ULagos a sus estudiantes nuevos incluye este tipo de preguntas sólo en sus versiones más recientes.

Así, habiendo establecido esta tendencia a partir de estos resultados, quedan expuestas algunas interrogantes por profundizar y así avanzar hacia análisis explicativos a partir de esta base descriptiva, particularmente en lo relacionado a la experiencia del estudiantado de PP.OO. Una fuente de información privilegiada para tal efecto es el discurso de los propios estudiantes sobre sus trayectorias universitarias, para explorar motivaciones, expectativas y estrategias de adaptación. También convendría examinar el accionar institucional (currículum, docencia y dispositivos de apoyo estudiantil), para identificar los apoyos disponibles y ponderar sus efectos.

El arrastre de la desigualdad, visible en los puntajes de ingreso y el rendimiento escolar previo, confirma que la mera ampliación del acceso universitario no es suficiente para revertir las brechas históricas (Espinoza y González, 2011; Espinoza et al., 2021). La evidencia presentada en este artículo, sumada a la de otras realidades institucionales,

respalda que, sin acciones de apoyo robustas, con pertinencia cultural, y que dialoguen con los procesos de agencia individual y colectiva de los estudiantes de PP.OO., se arriesga que la inequidad educativa se reproduzca bajo nuevas formas, incluso en escenarios de inclusión.

Agradecimientos

Este estudio fue realizado en el marco del proyecto ADAIN ULA2193 "Universidad y Pueblos Originarios: hacia la construcción de un necesario vínculo basado en los derechos", a cargo de la Dirección de Pueblos Originarios de la Universidad de Los Lagos y financiado por el Ministerio de Educación (Chile). Contó con el apoyo técnico de la Dirección de Estudios Estratégicos y la Dirección de Análisis Institucional de la misma universidad.

Referencias

Abarca, G. y Zapata, C. (2007). Indígenas y educación superior en Chile: El caso Mapuche. *Calidad en la Educación, 26*, 57-79. https://doi.org/10.31619/caledu.n26.233

Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Etnicidad como variable de ajuste a la categoría de desempeño*. AEC.

Alonqueo, P., Alarcón, A. e Hidalgo-Standen, C. (2024). Prácticas culturales y maneras de aprender en niños y niñas mapuche de La Araucanía. *Revista Interamericana de Psicología, 58*(2), e2022. https://doi.org/10.30849/ripijp.v58i2.2022

Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). IESALC-UNESCO.

Ávila, D., Granda, S. y Villagómez, M. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte. *Revista de Ciências da Educação, 20*(41), 37-58.

Bello, A. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-498). Plural Editores.

Bello, A., Wilson, A., González, S. y Marimán, P. (1997) *Pueblos Indígenas. Educación y desarrollo*. CEM, IEI-Universidad de La Frontera.

Bengoa, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche (Siglos XIX y XX)*. SUR.

Blanco, Ch. y Meneses, F. (2011). Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficios. En Fundación Equitas (Ed.), *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior* (pp. 89-115). Fundación Equitas.

Cárcamo, A. (2016). *Conquista e invasión en las Fütawillimapu: el cura, la hacienda, la escuela*. Melipulli.

Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 32*(3), 9-43.

Carter, D. (2006). Key issues in the persistence of underrepresented minority students. *New Directions for Institutional Research, 130*, 33-46. https://doi.org/10.1002/ir.178

Castillo, P., Morales, T. y Miranda, C. (2019). Evaluación de un programa de apoyo psico-social en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria. *Revista Brasileira de Educação, 24*, e240058. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240058

Cepeda, M., Bizama, M., Casanova, D., y Oliva, C. (2019). *Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad* (Cuadernos de Investigación N°15). CNA-Chile.

Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior, 37*(148), 31-55.

Delgado, M. (2016). Favouring new indigenous leadership: indigenous students attending higher education in Mexico. *Educational Research and Reviews, 11*(22), 2088-2096. https://doi.org/10.5897/ERR2016.2779

Espinoza, O. (2015). El sistema de educación superior en Chile visto desde la perspectiva de la equidad: evidencias y recomendaciones. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 73-117). FACSO-Universidad de Chile.

Espinoza, O. y González, L. (2011). Acceso a instituciones de educación superior públicas y privadas: el caso de Chile. En J. J. Brunner y C. Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado* (pp. 277-297). Ediciones Universidad Diego Portales.

Espinoza, O., González, L., Sandoval, L., McGinn, N. y Corradi B. (2021). Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education, 83*, 1355–1370. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00746-z

Flanagan, A., Rojas Tagle, A., Guzmán, C. y Varas, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(97), 363-390.

Frietas, A., Wright, E., Balutski, B. y Wu, P. (2013). Development of the "Indigenous Self" in indigenous-centered student services: an examination of the Kokua a Puni Summer Enrichment Program. *Educational Perspectives, 45*(1-2), 82-92.

Fuenzalida, P. (Sist.). (2016). Kintuyemai: Síntesis sistematizada del encuentro. En E. Alcamán, B. Antriao y A. Paillacar (Eds.), *Programa de Formación de Recursos Humanos Mapuche Williche para el Futawillimapu: Cátedra Indígena del Fütawillimapu* (pp. 131-145). CONADI.

García, E., García, A. y Sánchez, M. (2024). Intersectionality in STEM education: review and categorization of programs focused on indigenous students. *Journal of Social Studies Education Research, 15*(2), 113-145.

Gaywish, R. y Mordoch, E. (2019). Situating intergenerational trauma in the educational journey. *in education, 24*(2), 3-23.

Gellman, M. (2021). "No nos importaba a nadie": Navegando en la búsqueda del éxito académico en Oaxaca, México. *Polis, 20*(59), 59-78. https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n59-1588

González, R., Cisneros-Cohernour, E. y López, G. (2023). Pobreza y desigualdades en la formación científica y tecnológica de jóvenes indígenas mayas: estudio multicaso de dos institutos tecnológicos en Yucatán. *Península, 18*(2), 85-111. https://doi.org/10.22201/cephcis.25942743e.2023.18.2.85944

Hofflinger, A. (2020). *Diseño y construcción de un modelo de detección temprana de deserción para las carreras de pregrado FID ULagos*. Universidad de los Lagos.

Iglesias, R. (2017). *La conformación del Estado nacional chileno durante el siglo XIX: educación, nación y ciudadanía* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.

Johnston, A. (2023). Understanding the indigenous student to foster success in higher education. *Journal of Student Affairs, 19*, 39-50.

Kristoff, T. y Cottrell, M. (2021). Supporting first nations and métis post-secondary students' academic persistence: insights from a Canadian first nations-affiliated institution.

Canadian Journal of Higher Education, 51(2), 46-60. https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.188993

Mato, D. (2026) Discriminación étnico-racial en universidades de América Latina. Experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes, entre violencia emocional, disciplinamiento y fortalecimiento identitario. *Perfiles Educativos, 48*, e62401.

Meneses, A. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. *Sociedad y Economía, 20*, 69-98. https://doi.org/10.25100/sye.v0i20.4060

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2022). *Estadísticas: Pueblos indígenas Casen 2022*. Gobierno de Chile.

Muñoz, M. (2006). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En IESALC-UNESCO (Ed.), *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe: La metamorfosis de la educación superior* (pp. 129-143). IESALC-UNESCO.

Navarrete, S. y Candia, R. (2015). Programa Rüpü: experiencia de apoyo académico y fortalecimiento cultural en la Universidad de La Frontera. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 171-196). FACSO-Universidad de Chile.

Núñez, D. (2017). Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile. *Polyphōnía*: *Revista de Educación Inclusiva, 1*(1), 72-94.

Ojeda, D. y González, M. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. *CES Psicología, 5*(2), 101-118.

Ortiz, E., Riquelme, E. y Gutiérrez, X. (2022). Reflexiones sobre experiencias interculturales de estudiantes mapuches en la universidad: dimensiones académicas y afectivas en proyección. *Revista Electrónica Educare, 26*(3), 275-296. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.16

Pareja, C., Mac-Clure, O. y Pérez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación, 55*, 41-81. https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1021

Pava, N., Rubiano, Á., Cruz, F. y Pineda, C. (2013). *Compromiso estudiantil y desempeño académico universitario: comprobando el vínculo*. Universidad de la Sabana.

Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: De la inclusión a la exclusión*. DIBAM.

Repetto, A. (2003). *Access barriers for poor and indigenous people in Chilean higher education* (LCSHD Paper Series #81). Banco Mundial.

Rendón, L., Romero, J. y Amaury, N. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention. En J. Braxton (Ed.), *Rethinking the departure puzzle: new theory and research on college student retention* (pp. 127-156). Vanderbilt University Press.

Rodríguez, N. y Ossola, M. (2022). Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios (Salta, Argentina). *Runa, 43*(1), 77-94. https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9965

Schmidt, B., Boero, P. y Méndez, J. (2023). Factors influencing university dropouts: The case of a Chilean state university. *Revista Portuguesa de Educação, 36*(1), e23002. https://doi.org/10.21814/RPE.23401

Smedley, B., Myers, H. y Harrell, S. (1993). Minority-status stresses and the college adjustment of ethnic minority freshmen. *Journal of Higher Education, 64*(4), 434-452. https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778438

SES [Subsecretaría de Educación Superior]. (2024). *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile 2024*. SIES.

Silas-Casillas, J. y Lombardi, K. (2021). Artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes universitarios indígenas. *Diálogos sobre educación: Temas actuales en investigación educativa, 12*(23), 13. https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.766

Soto, J., Mancilla, A. y Flores, G. (2025). Institucionalización de una política de acceso, equidad y permanencia en una universidad regional de Chile: experiencia y resultados a partir de la implementación del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Calidad en la Educación, 63,* 256-274. https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1584

Suárez, C. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Subsecretaría de Educación Superior. (2026). *Orientaciones para la implementación de la Interculturalidad en las Instituciones de Educación Superior*. Ministerio de Educación.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2a ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V, (2017). Reflections on student persistence. *Student Success, 8*(2), 1-8. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376

ULagos. (2024). *Política universitaria de pueblos originarios*. ULagos.

Valenzuela, J., Kuzmanic, D., Villalobos, C. y Quaresma, M. (2023). Cambio y recomposición social en universidades y carreras de élite en Chile (2009-2019). *Estudios Pedagógicos, 49*(3), 63-84. https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400063

Von Hippel, P. T., y Hofflinger, A. (2020). The data revolution comes to higher education: Identifying students at risk of dropout in Chile. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 1-22. https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1739800

Breve CV de los autores

César André Millán Guarda

Egresado de Antropología. Vinculado como apoyo profesional de diversos proyectos de investigación social y consultoría en el sur de Chile. Enseñante de lengua mapuche.

Email: cesar.perez@ulagos.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5183-6030

Jorge Eduardo Soto Cárcamo

Sociólogo, Máster en Investigación en Sociología Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Docencia universitaria, investigación, consultoría y asesoramiento en temáticas de interculturalidad e inclusión educativa. Investigador en Universidad de los Lagos, sede Chiloé.

Email: jorge.soto@ulagos.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5107-5668

Eduard Willian Burgos Berna

Ingeniero Estadístico. Analista de la Dirección de Análisis Institucional, Universidad de Los Lagos.

Email: eduard.burgos@ulagos.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-4599-8917

Juan Carlos Millaquipay Albarrán

Contador Público y Auditor. Analista de la Dirección de Estudios Estratégicos, Universidad de Los Lagos. Más de 14 años de experiencia en la Universidad de Los Lagos en áreas de gestión académica, análisis institucional, planificación y finanzas. Experiencia en docencia en programas técnicos, profesionales y de pregrado.

Email: jmillaquipay@ulagos.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0007-4203-1859

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 101-117.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100101
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Revisión Sistemática de Trayectorias de Estudiantes Indígenas en Educación Superior: Dimensión Biográfica, Barreras y Facilitadores

A Systematic Review of Pathways of Indigenous Students in Higher Education: Biographical Dimension, Barriers, and Facilitators

Daniela Paz Pérez-Ossa *, [1] y Denisse Sepúlveda [2]

[1] *Universidad de Tarapacá, Chile*
[2] *Centro de Economía y Políticas Sociales (CEAS), Universidad Mayor, Chile*

RESUMEN:

La presente revisión sistemática analiza las trayectorias académicas de estudiantes indígenas en educación superior. Sus objetivos son identificar en la literatura los énfasis temporales sobre trayectorias educativas, examinar la dimensión biográfica y analizar las barreras y facilitadores que inciden en estos recorridos. Se empleó el método PRISMA para la búsqueda de estudios publicados entre 2016 y 2024 en las bases de datos WoS, SciELO y Scopus. Los resultados evidencian una concentración de investigaciones en la permanencia, mientras que el egreso ha sido escasamente abordado. Asimismo, las trayectorias se configuran como procesos no lineales, atravesados por desigualdades estructurales, modelos institucionales poco inclusivos y una limitada incorporación de epistemologías indígenas. En cuanto a los facilitadores, destacan las redes de apoyo, los programas institucionales y la movilización de recursos culturales comunitarios por parte de los y las estudiantes. Desde una perspectiva analítica, y en diálogo con Bourdieu y Yosso, el estudio propone una lectura que articula reproducción estructural y agencia, superando enfoques centrados exclusivamente en el déficit. Se concluye que una comprensión integral de las trayectorias requiere fortalecer enfoques longitudinales, comparativos e interseccionales, así como promover transformaciones institucionales y pedagógicas orientadas al reconocimiento, la participación y la pertinencia cultural en la educación superior.

DESCRIPTORES:

Trayectorias académicas, Estudiantes indígenas, Dimensión biográfica, Educación superior, Revisión sistemática.

ABSTRACT:

This systematic review analyzes the academic trajectories of Indigenous students in higher education. Its objectives are to identify temporal emphases on educational trajectories, examine the biographical dimension, and analyze the barriers and facilitators that shape these pathways. The PRISMA method was used to search for studies published between 2016 and 2024 in the WoS, SciELO, and Scopus databases. The results reveal a concentration of research on student persistence, while graduation has been comparatively underexplored. Academic trajectories are configured as non-linear processes, shaped by structural inequalities, insufficiently inclusive institutional models, and the limited incorporation of Indigenous epistemologies. Key facilitators identified include support networks, institutional programs, and the mobilization of community cultural resources by students. From an analytical perspective and drawing on Bourdieu and Yosso, the study proposes an interpretation that articulates structural reproduction and agency, moving beyond deficit-oriented approaches. It concludes that a comprehensive understanding of academic trajectories requires strengthening longitudinal, comparative, and intersectional approaches, as well as promoting institutional and pedagogical transformations oriented toward recognition, participation, and cultural relevance in higher education.

KEYWORDS:

Academic trajectories, Indigenous students, Biographical dimension, Higher education, Systematic review.

CÓMO CITAR:

Pérez-Ossa, D. P. y Sepúlveda, D. (2026). Revisión sistemática de trayectorias de estudiantes indígenas en educación superior: dimensión biográfica, barreras y facilitadores. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 101-117.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100101

*Contacto: daniela.perez.ossa@alumnos.uta.cl
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 6 de enero 2025
1ª Evaluación: 10 de diciembre 2025
Aceptado: 27 de marzo 2026

1. Introducción

Durante la década de los noventa, las movilizaciones indígenas a nivel global se orientaron al reconocimiento y a la inclusión de los pueblos indígenas en las estructuras estatales en ámbitos económicos, sociales y políticos (Chihuailaf, 2018). En respuesta a estas demandas, diversos Estados implementaron políticas redistributivas destinadas a ampliar la equidad en el acceso a la educación superior, con el objetivo de reducir desigualdades estructurales vinculadas a la exclusión histórica (Fraser, 2008; López, 2012; Salmi y D'Addio, 2021). Paralelamente, se consolidó una agenda política centrada en el reconocimiento de identidades históricamente marginadas (Brunner y Labraña, 2020; Giraut, 2023; Guzmán-Valenzuela et al., 2025). Ejemplos concretos son aquellas políticas y programas a nivel mundial orientados a ampliar la participación de pueblos indígenas en la educación superior, como la Ley de Cuotas en Brasil (Acuña y Lara, 2024), el programa PACE-Indígena en Chile (UNESCO, 2025), las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Canadá (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015) y la Estrategia Nacional de Educación para pueblos aborígenes en Australia (Australian Government Department of Education, 2015). Estas iniciativas se materializaron en programas de acción afirmativa como becas, cuotas y sistemas de admisión diferenciados. Sin embargo, la efectividad e impacto de estas políticas y programas han sido escasamente evaluados (Teshome, 2024). La literatura a nivel mundial muestra que gran parte de las investigaciones se ha concentrado principalmente en análisis cuantitativos sobre el acceso a la educación superior y en la medición de brechas de participación (Heringer, 2024; Jiménez Quiñones, 2024; Marginson, 2016). Como resultado, se ha prestado menor atención a las trayectorias educativas de los y las estudiantes y a las experiencias estudiantiles (Guzmán-Valenzuela et al., 2020) que configuran su tránsito por el espacio universitario (Haas y Hadjar, 2020; Tight, 2025; Vergara et al., 2018).

En relación con el acceso y permanencia de los estudiantes de grupos minorizados, el debate internacional sobre las políticas de acción afirmativa ha cobrado renovada relevancia. Las decisiones del 2023 de la Corte Suprema de Estados Unidos en los casos de la Universidad de Harvard y la Universidad de Carolina del Norte que restringen el uso del criterio racial en los procesos de admisión universitaria, han reabierto el debate sobre la legitimidad y continuidad de las políticas de acción afirmativa como mecanismos para promover la justicia social y la inclusión de grupos históricamente marginados en la educación superior (Cheung, 2023; Jenkins, 2024; Loewe, 2023; Montague, 2023). Dado el peso que históricamente ha tenido el sistema universitario estadounidense como referente en la formulación y discusión de políticas de educación superior (Forest y Altbach, 2007), estas decisiones pueden influir en reformas y orientaciones de política en otros países. En este sentido, resulta relevante examinar cómo la investigación académica ha abordado las dinámicas de inclusión estudiantil, el reconocimiento cultural y las barreras estructurales e institucionales que enfrentan los y las estudiantes indígenas a través de su trayectoria en la educación superior.

Desde la perspectiva adoptada en este estudio, educación inclusiva es entendida como parte del concepto de justicia educativa (Fraser, 2008), que no se limita a ampliar el acceso institucional, sino que implica generar condiciones que permitan la participación plena, el reconocimiento cultural y la transformación de las estructuras académicas que históricamente han reproducido desigualdades sin reconocer las complejidades contextuales (Sánchez Moncayo et al., 2023; Sartorello et al., 2024;

Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024). Esta perspectiva que enfatizan la necesidad de medidas diferenciadas para reconocer desigualdades históricas y condiciones estructurales de desventaja (Fraser, 2008) ha dialogado con los debates teóricos tensionados entre enfoques universalistas centrados en la igualdad formal de oportunidades (Rawls, 1971).

2. Trayectorias académicas: entre reproducción estructural y agencia cultural

En el ámbito de la educación superior, el concepto de trayectoria académica se refiere al recorrido que sigue un estudiante desde su ingreso a una institución hasta la finalización de su proceso formativo, ya sea mediante la obtención de un título o a través de la interrupción o abandono de los estudios (Bravo Guerrero et al., 2020). Este concepto incorpora una dimensión temporal (de acceso, permanencia y egreso) que no se limita a la progresión curricular formal, sino que incluye también las experiencias formativas formales e informales asociadas al desarrollo de habilidades, conocimientos disciplinares y procesos de socialización profesional (Chen et al., 2022). Asimismo, distintos autores destacan que las trayectorias educativas se configuran en interacción con factores contextuales, las relaciones con pares, redes de apoyo y entornos sociales inmediatos que influyen en la experiencia universitaria de los y las estudiantes (Haas y Hadjar, 2020; Rojo-Mendoza et al., 2023; Silva et al., 2020; Tett et al., 2017).

Desde una perspectiva sociológica clásica, el estudio de las trayectorias académicas ha sido abordado a partir de Bourdieu y Passeron (2008) y Bourdieu (2011), particularmente mediante los conceptos de capital, campo y *habitus*. A partir de estos conceptos, Briscioli (2017) propone una operacionalización analítica en tres dimensiones interrelacionadas: biográfica, institucional y estructural. La dimensión biográfica, se vincula con el *habitus*, capitales y las disposiciones incorporadas por los sujetos a lo largo de su trayectoria social; por lo tanto, se refiere a las características individuales de los y las estudiantes indígenas y a sus contextos de origen. La dimensión institucional remite al campo educativo, alude a las relaciones que establecen con la institución de educación superior, incluyendo sus interacciones con docentes, funcionarios(as) y la cultura organizacional universitaria. En cuanto a la dimensión estructural se asocia a las condiciones sociales más amplias (como políticas públicas) que configuran las oportunidades y restricciones para el acceso, la permanencia y el egreso.

Sin embargo, si bien el enfoque bourdiano ha permitido comprender las trayectorias como procesos de reproducción de desigualdades (Bourdieu y Passeron, 2008), su énfasis en la legitimación de capitales de clases y grupos dominantes tiende a subestimar las formas de resistencia y agencia desplegadas por estudiantes de grupos históricamente marginados (Yosso, 2005). Desde la teoría crítica de la raza, el *Community Cultural Wealth* (de aquí en adelante, la Riqueza Cultural Comunitaria) de Yosso (2005) desafía la noción tradicional de capital propuesta por Bourdieu (2011). Yosso ofrece un marco teórico que visibiliza los distintos capitales culturales que poseen los estudiantes de comunidades históricamente marginadas y racializadas y que son frecuentemente invisibilizados por la lógica dominante de los modelos educativos hegemónicos. La Riqueza Cultural Comunitaria de Yosso (2005) identifica seis formas de capital que permiten comprender los recursos culturales que movilizan los estudiantes. En esta revisión se consideran como parte de la dimensión biográfica de las trayectorias educativas de los y las estudiantes indígenas. Yosso (2005) identifica el

capital aspiracional como la capacidad de sostener metas educativas a largo plazo pese a contextos adversos. El capital lingüístico alude a las habilidades comunicativas desarrolladas en contextos multilingües o culturalmente diversos. El capital familiar comprende los saberes, valores y memorias transmitidos en redes de parentesco que fortalecen el sentido de comunidad. El capital social se expresa en las redes de apoyo que facilitan el acceso a información y oportunidades. El capital de navegación describe las habilidades para desenvolverse en instituciones educativas complejas, mientras que el capital de resistencia refiere a los conocimientos y prácticas que permiten cuestionar y enfrentar estructuras de desigualdad. De acuerdo con este marco, los capitales culturales comunitarios que se derivan de Riqueza Cultural Comunitaria les permitirían preservar sus tradiciones culturales y resistir los efectos homogeneizadores de la globalización cultural (Trigos-Carillo, 2019). Desde esta perspectiva, la dimensión biográfica de las trayectorias académicas se configura como un espacio de agencia cultural, en el que los y las estudiantes indígenas negocian, resisten y reconfiguran las condiciones estructurales e institucionales que históricamente han organizado y jerarquizado su experiencia educativa.

3. Método

El presente estudio se desarrolló siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020, con el fin de explicitar la transparencia, la integridad y la reproducibilidad en revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). La búsqueda de literatura se realizó en tres bases de datos internacionales de alto impacto: Web of Science Core Collection (WoS), Scopus y SciELO Citation Index (SciELO).

La revisión se orientó a responder tres preguntas de investigación: i) ¿En qué focos temporales (acceso, permanencia y egreso) de la trayectoria académica se concentran los estudios sobre estudiantes indígenas en educación superior?; ii) ¿Qué aspectos de la dimensión biográfica consideran las investigaciones sobre trayectorias académicas?; y iii) ¿Qué barreras y facilitadores institucionales y estructurales se identifican en la literatura sobre las trayectorias académicas de estudiantes indígenas?

Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión consideraron artículos científicos revisados por partes que abordan explícitamente el concepto de trayectoria académica en relación con estudiantes indígenas en educación superior. Se consideraron publicaciones comprendidas entre 2016 y 2024 debido al aumento sostenido del interés e investigaciones sobre trayectorias educativas en educación superior mencionados anteriormente.

Además, se incluyeron estudios que refieren explícitamente a la denominación indígena, originaria o pertenencia étnica (ver Tabla 1), a través de denominaciones específicas como aymara, mapuche, primeras naciones, entre otras. Este criterio de inclusión se llevó a cabo leyendo títulos, palabras clave y *abstracts*.

Cuadro 1

Criterios de inclusión y exclusión

Tipo de Criterio	Inclusión	Exclusión
(a) Tiempo de publicación	2016-2024	Antes de 2016 y después de agosto del 2024.
(b) Tipo de publicación	Artículos.	Otro tipo de documento.
(c) Contexto	Menciona *educación superior* en *abstract*, título o palabras clave.	Educación primaria.
(d) Población	Menciona población indígena, originaria o pertenencia étnica. Menciona *pathway* o trayectoria en *abstract*, título o palabras clave.	No mencionan población indígena, originaria o pertenencia étnica y estudios que no mencionan *pathway* o trayectoria en *abstract*, título o palabras clave.
(e) Idioma	Español o inglés.	Otros idiomas.

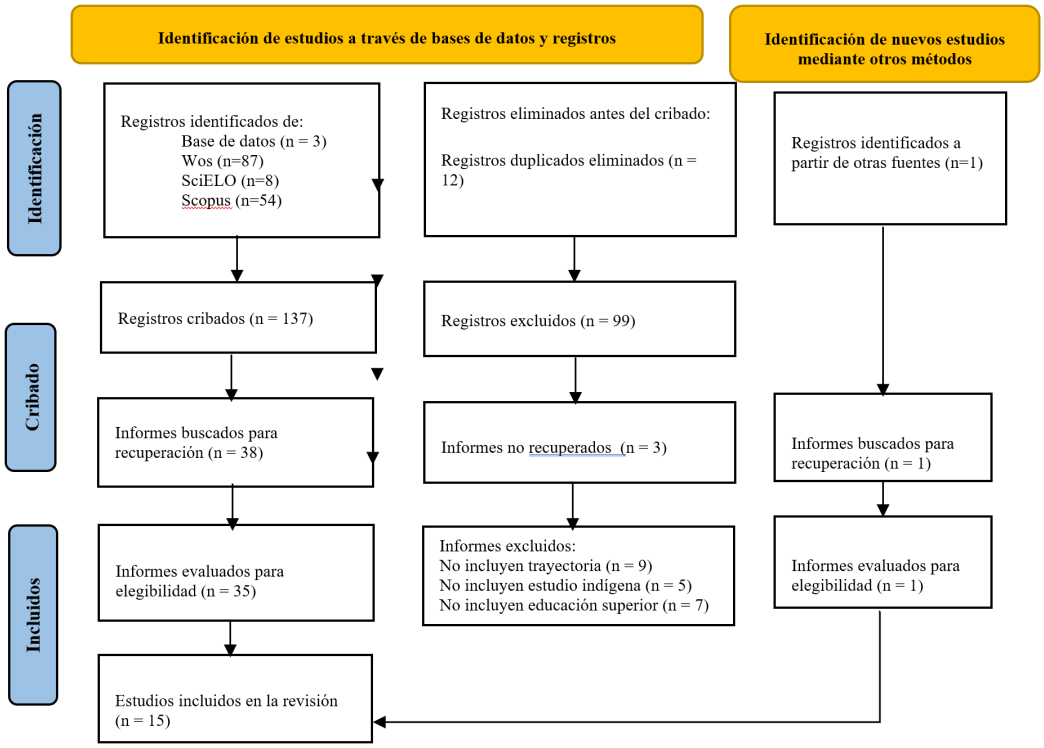
Nota. Elaboración propia.

Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda se basó en combinaciones de palabras clave y operadores booleanos en inglés y español con el objetivo de identificar publicaciones relevantes en las bases de datos seleccionadas. Las ecuaciones de búsqueda utilizadas fueron: *("indigenous") AND ("academic career" OR "academic pathway") AND ("higher education")* para la búsqueda en inglés, e *("indígena") AND ("carrera académica" OR "trayectoria académica") AND ("educación superior")* para la búsqueda en español.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA



Nota. Basado en Page et al. (2021).

Identificación

La fase de identificación recuperó 149 artículos de WoS, Scopus y SciELO. Tras eliminar 12 duplicados, se revisaron 137 registros, de los cuales 99 fueron excluidos por no cumplir los criterios de fecha, temática o tipo de documento. El corpus final quedó conformado por 15 artículos (2 de WoS, 0 de SciELO, 13 de Scopus y 1 incorporado por otros métodos) (Ver Figura 1). No se utilizaron herramientas automáticas en esta etapa.

Análisis

Los artículos seleccionados fueron analizados mediante la identificación de códigos en torno a tres momentos temporales de las trayectorias académicas: acceso, permanencia y egreso, y dimensiones biográficas, barreras y facilitadores (como parte de las dimensiones institucionales y estructurales).

Limitaciones de la revisión

Algunas limitaciones metodológicas son las siguientes: en primer lugar, la búsqueda se basó en términos generales como *indigenous* o indígena. Diversos estudios utilizan denominaciones específicas de pueblos o naciones, como mapuche, aymara, maorí o primeras naciones norteamericanas (*First Nations* en inglés), etc. por lo que algunas investigaciones relevantes que no utilizan las palabras claves podrían no haber sido identificadas. Considerando lo anterior, se realizó una búsqueda manual en los *abstracts* y palabras clave de los registros encontrados para incluirlos. En segundo lugar, la revisión se restringió a publicaciones en español e inglés debido a limitaciones idiomáticas de las autoras. Asimismo, es importante señalar que el concepto de trayectoria no fue operacionalizado mediante el término en inglés *trajectory*, debido a que en la literatura anglosajona este suele asociarse a definiciones distintas frecuentemente vinculadas a enfoques orientados a la identificación de patrones y factores predictivos (Lundberg et al., 2023) que no necesariamente capturan la dimensión biográfica, relacional, y situada que orienta este estudio. Además, cabe destacar que las bases de datos utilizadas para esta revisión pueden ser consideradas como parte del sistema de dominación colonialista (Frías y Sarmiento, 2022), mediado por marcos teóricos y criterios predominantes en la academia occidental, sin embargo, se consideraron por la rigurosidad en la revisión de pares como criterio de inclusión de las mismas.

4. Resultados

El análisis de los 15 artículos revisados permite identificar algunas tendencias generales respecto de cómo se conceptualizan y estudian las trayectorias académicas de estudiantes indígenas en educación superior. En términos geográficos, la producción científica se concentra principalmente en Australia, donde predominan investigaciones centradas en la permanencia estudiantil. En América Latina, los estudios identificados se localizan principalmente en Chile y México. Esta distribución refleja un interés creciente por comprender las trayectorias educativas de estudiantes indígenas en distintos contextos.

En términos conceptuales, la trayectoria aparece mayoritariamente de forma implícita, entendido como el conjunto de experiencias educativas que los y las estudiantes atraviesan a lo largo de su paso por la educación superior, en interacción con condiciones sociales, institucionales y estructurales. En este sentido, los hallazgos de la

revisión matizan la concepción tradicional de las trayectorias académicas como recorridos lineales y previsibles, mostrando que estas se configuran de manera heterogénea, no lineal y situadas en contextos específicos (Delahunty y O'Shea, 2020).

Desde el punto de vista metodológico, en las investigaciones predomina un enfoque cualitativo (n = 14), basado principalmente en entrevistas en profundidad (Andrews et al., 2024; Staniland et al., 2020; Thuning, 2022; Waterman, 2023), etnografías (Gellman, 2021), estudios de caso (Osborne et al., 2019; Pechenkina, 2017), narrativas (Stajic, 2020), relatos de vida (Silva et al., 2020; Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020) y metodologías indígenas (Baice et al., 2021; Rennie, 2017) orientados a comprender las experiencias estudiantiles. Un grupo de estudios examinan aspiraciones y percepciones de estudiantes y académicos(as), considerando aspectos como género, autoidentificación étnica, motivaciones y relación con la comunidad (Baice et al., 2021; Pechenkina, 2017; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Stajic, 2020; Staniland et al., 2020; Thuning, 2022; Webb y Sepúlveda, 2020). Este énfasis permite visibilizar dimensiones biográficas (como capitales culturales) que influyen en las trayectorias educativas. En términos metodológicos, el estudio de Ingram et al. (2021) constituye la única aproximación cuantitativa identificada, incorporando variables sociodemográficas para analizar la relación entre características individuales y preocupaciones éticas vinculadas a la participación en campos STEM.

En relación con las barreras identificadas, la literatura revisada muestra que estas operan en distintos niveles. Por una parte, aparecen obstáculos estructurales asociados a desigualdades socioeconómicas, trayectorias escolares previas marcadas por brechas educativas y limitaciones territoriales (Ingram et al., 2021; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Webb, 2018). Por otra parte, se identifican barreras institucionales vinculadas con culturas universitarias que privilegian epistemologías occidentales, espacios académicos poco inclusivos, experiencias de discriminación y escasa adecuación de los dispositivos de apoyo estudiantil (Andrews et al., 2024; Pechenkina, 2019; Webb y Sepúlveda, 2020). Estas condiciones configuran entornos en los que los y las estudiantes indígenas deben desplegar estrategias individuales y colectivas para sostener su permanencia y proyectar su trayectoria académica.

Los estudios también identifican facilitadores relevantes, entre los que destacan el apoyo familiar y comunitario, las redes de mentoría, los programas de acceso y nivelación, y la incorporación de enfoques pedagógicos culturalmente pertinentes. Asimismo, varios trabajos subrayan el papel de la agencia estudiantil (Yosso, 2005), expresado en estrategias de resiliencia, resignificación identitaria y la movilización de capital cultural comunitario para enfrentar contextos institucionales adversos (Pechenkina, 2017; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020). Nuevamente, estos hallazgos permiten cuestionar una comprensión restringida de la inclusión centrada exclusivamente en el acceso a la educación superior. La revisión sugiere que, tal como se mencionó anteriormente, la inclusión debe entenderse como un proceso que involucra la transformación de las condiciones institucionales que estructuran la experiencia universitaria.

4.2. Foco temporal de los estudios

En esta sección se aborda el foco temporal de las trayectorias educativas, considerando estudios que abordan el acceso, la permanencia y el egreso.

4.1.1. Acceso en investigaciones sobre trayectoria

De los 15 estudios incluidos en la muestra inicial, dos (n=2) se centran en el acceso, como el espacio de la transición entre la educación secundaria y la educación superior (Bennet et al., 2022; Gellman, 2021; Osborne et al., 2019).. La etnografía política de Gellman (2021) en Oaxaca, México, resalta los obstáculos, cómo las condiciones socioeconómicas, la salud mental y emocional junto a la historia familiar y la identidad étnica influyen en el acceso a estudios terciarios. En Australia, Bennet et al. (2022) se enfocan tanto en el acceso como en la permanencia al evaluar un programa de transición (programa puente) a la universidad para evitar la deserción. También en Australia, el estudio de Osborne et al. (2019) describe una iniciativa de participación comunitaria para aumentar la participación de estudiantes aborígenes australianos de zonas geográficamente remotas en los programas universitarios de STEM.

4.1.2. Permanencia en investigaciones sobre trayectoria

Otro grupo importante de estudios (n = 9) se enfoca en la permanencia de los y las estudiantes indígenas en la educación superior (Andrews et al., 2024; Ingram et al. 2021; Pechenkina, 2017; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Thuning, 2022; Watermann, 2023; Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020). En Australia, el estudio de Andrews et al. (2024), se enfoca en la experiencia de estudiantes indígenas al cursar estudios de doctorado. También en Australia, el caso de estudio de Pechenkina (2017) explora las formas en las que los y las estudiantes perciben y resisten al sistema universitario dominante. En Chile, Webb (2018) examina cómo los y las estudiantes mapuche de primera generación en Chile activan recursos valiosos y emplean estrategias personales para navegar por las trayectorias educativas desiguales hacia la educación superior. Silva et al. (2020) analizan cómo los y las estudiantes mapuche logran ingresar, mantenerse y egresar de carreras universitarias científicas. Webb y Sepúlveda (2020) se enfocan en comprender cómo los jóvenes indígenas en Chile resignifican y negocian su identidad en relación con su participación en la educación superior. Rennie (2017) explora cómo las mujeres indígenas australianas, navegan por sus trayectorias educativas dentro de las instituciones de educación superior, que están impregnadas de colonialismo y patriarcado occidentales. También con un foco en el género, Thunig (2022), desde su posición como mujer *Gamilaroi yinarr*, explora las motivaciones y trayectorias únicas de mujeres que, tras la educación superior, ingresaron a la academia.

4.1.3. Egreso en investigaciones sobre trayectoria

El foco en el egreso se evidencia en cuatro artículos (n=4). En estos estudios el concepto de egreso se entiende como el paso a la carrera académica o campo profesional. En ese sentido, Staniland et al., (2020) exploran las estrategias de carrera de los y las académicos indígenas maorí en el ámbito de la educación superior, específicamente en las escuelas de negocios. Stajic (2020) relata en primera persona su ingreso a la academia, tras trabajar y no considerar la universidad como una opción viable para ella, ya que ni su familia ni sus maestros la alentaron a seguir ese camino. Thunig (2022), analiza el éxito académico en términos de finalizar los estudios de pregrado e ingresar a la academia. En Nueva Zelanda, Baice et al. (2021) exploran la trayectoria de académicos(as) indígenas en sus primeras etapas de carrera, incluyendo temas de inclusión, mentoría y movilización de conocimientos culturales.

4.2. Dimensión biográfica en investigaciones sobre trayectoria

Según lo establecido anteriormente, la dimensión biográfica se refiere a las características de los y las estudiantes, capitales acumulados y las estrategias de agencia individual para enfrentar las condiciones estructurales e institucionales (Briscioli, 2017; Fuentes et al., 2023). En la literatura revisada, esta dimensión se analiza a partir de variables utilizadas en los instrumentos de investigación, entre las que destacan la autopercepción de la identidad indígena, el apoyo y las expectativas familiares, el nivel educativo y el vínculo con la comunidad. Diversos estudios muestran que los y las estudiantes conciben su trayectoria académica como una forma de contribuir al desarrollo de sus comunidades (Silva et al., 2020; Staniland et al., 2020; Thuning, 2022; Waterman, 2023; Webb y Sepúlveda, 2020).

Los resultados indican que, pese a desventajas asociadas a la calidad educativa o al acceso a información, los y las estudiantes desarrollan estrategias basadas en su capital cultural y comunitario (Yosso, 2005), reforzando su identidad indígena para enfrentar barreras estructurales (Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020), activando redes familiares, aspiraciones educativas y estrategias de navegación institucional (Rodríguez et al., 2023; Sausner et al., 2024). Asimismo, distintos autores coinciden en que las trayectorias educativas están marcadas por historias de resistencia, adaptación y superación (Gellman, 2021; Pechenkina, 2017; Rennie, 2017; Stajic, 2020).

4.3. Barreras y facilitadores estructurales e institucionales

4.3.1. Barreras estructurales e institucionales

Los estudios revisados muestran que las barreras que enfrentan los y las estudiantes indígenas operan de manera articulada entre dimensiones estructurales e institucionales. A nivel estructural, se identifican desigualdades socioeconómicas, trayectorias educativas escolares deficientes, así como formas de racismo estructural y exclusión social asociadas a legados coloniales (Bennett et al., 2022; Ingram et al., 2021; Rennie, 2017; Silva et al., 2020; Webb, 2018; Webb y Sepúlveda, 2020). A nivel institucional, las barreras se expresan en culturas universitarias que privilegian epistemologías occidentales, climas académicos poco inclusivos, experiencias de discriminación y una limitada representación indígena en el profesorado, el currículum y los espacios de toma de decisiones (Andrews et al., 2024; Pechenkina, 2019; Waterman, 2023; Webb y Sepúlveda, 2020).

4.3.2. Facilitadores estructurales e institucionales

En contraste, los facilitadores identificados operan también en múltiples niveles. A nivel estructural, las políticas de acción afirmativa, junto con apoyos financieros como becas y programas de acceso, contribuyen a reducir desigualdades históricas y ampliar las oportunidades educativas (Gellman, 2021; Osborne et al., 2019; Pechenkina, 2019; Silva et al., 2020). A nivel institucional, son menores los casos que muestran programas de mentoría y los espacios universitarios orientados a estudiantes indígenas (Baice et al., 2021; Rennie, 2017; Webb y Sepúlveda, 2020). En cuanto a aspectos pedagógicos, la incorporación de enfoques y currículos culturalmente pertinentes aparecen como un elemento relevante para fortalecer la permanencia, aunque su implementación sigue siendo parcial y no siempre se traduce en transformaciones estructurales de las instituciones (Bennett et al., 2022; Osborne et al., 2019; Stajic, 2020).

5. Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática permiten dar cuenta de las trayectorias académicas de estudiantes indígenas en educación superior, abordando de manera articulada los focos temporales, la dimensión biográfica y las dimensiones estructurales e institucionales que las configuran. En relación con el primer objetivo específico, los hallazgos evidencian que la literatura revisada se concentra predominantemente en la permanencia, mientras que el egreso, recibe menor atención. Este énfasis sugiere un desplazamiento desde una comprensión de la inclusión centrada en el ingreso hacia una preocupación por las condiciones que sostienen o dificultan la continuidad de las trayectorias. En este sentido, la permanencia emerge como un espacio analítico privilegiado para examinar cómo las promesas de inclusión se materializan, se tensionan o se ven limitadas en la práctica, ampliando así la comprensión de la inclusión más allá del acceso formal. Este énfasis en la permanencia puede explicarse, en primer lugar, por el relativo avance de las políticas de acceso, que han desplazado la atención hacia la sostenibilidad de las trayectorias en contextos institucionales que continúan reproduciendo desigualdades. En segundo lugar, la permanencia constituye un espacio privilegiado para observar las tensiones entre inclusión formal y exclusión estructural, evidenciando que el ingreso no garantiza condiciones efectivas de participación ni reconocimiento. Desde una perspectiva teórica, este hallazgo dialoga con los planteamientos de Bourdieu (2011), en tanto las instituciones tienden a legitimar ciertos capitales culturales, reproduciendo jerarquías preexistentes. No obstante, esta lectura resulta insuficiente si no se consideran las formas de agencia desplegadas por los y las estudiantes, las cuales son visibilizadas desde el enfoque de Yosso (2005), permitiendo comprender la permanencia no solo como reproducción de desigualdad, sino también como espacio de resistencia y resignificación como parte de la dimensión biográfica de los y las estudiantes.

En contraste, la menor atención al egreso sugiere una limitación en la producción académica, que tiende a centrarse en la adaptación de los sujetos al sistema más que en las transformaciones que estos generan una vez finalizada su trayectoria formativa. Esta ausencia implica que el éxito académico continúa siendo definido desde parámetros institucionales hegemónicos, lo que restringe la comprensión de la inclusión a la permanencia dentro del sistema, sin considerar sus efectos en términos de movilidad, agencia o contribución comunitaria.

En cuanto al segundo objetivo, los estudios analizados muestran que la dimensión biográfica no siempre se desarrolla de manera explícita. Como sostienen Solórzano y Yosso (2002), las trayectorias se configuran a partir de la interacción de factores sociodemográficos, contextuales y culturales, lo que da cuenta de su carácter multidimensional. Sin embargo, la incorporación de esta dimensión no siempre se traduce en un uso analítico, lo que sugiere una tendencia a describir experiencias sin problematizar su articulación con estructuras de poder más amplias. Desde el campo de la educación inclusiva, esto implica una limitación relevante, ya que invisibiliza la dimensión relacional de las trayectorias y reduce la diversidad a atributos individuales, en lugar de comprenderla como el resultado de interacciones entre sujetos, instituciones y contextos geográficos y socioculturales. Desde esta perspectiva, se recomienda que futuras investigaciones incorporen un enfoque interseccional (Collins y Bilge, 2020) que permita evidenciar cómo variables como género, territorialidad y condiciones socioculturales inciden en las aspiraciones, decisiones y sentidos atribuidos a la educación superior (Diab, 2025; Rodríguez et al., 2023). En esta línea, las trayectorias, en determinados contextos y especialmente en el caso de mujeres

(Rennie, 2017; Thuning, 2022), se articulan con proyectos de vida situados y compromisos comunitarios, lo que refuerza su carácter relacional y no lineal. Así mismo, destacamos que la categoría de *estudiantes indígenas* aplicada en la revisión y en los estudios analizados corre el riesgo de homogeneizar bajo una misma denominación a sujetos que pertenecen a distintas naciones o comunidades, por lo que los hallazgos deben interpretarse como tendencias generales que adquieren configuraciones específicas según los contextos territoriales, culturales y sociopolíticos.

Respecto del tercer objetivo, se identifican múltiples barreras y facilitadores de carácter estructural e institucional que inciden en las trayectorias. Por una parte, diversos estudios destacan la persistencia de desigualdades estructurales, tales como brechas educativas previas, desigualdades socioeconómicas, racismo y discriminación, que condicionan los recorridos educativos. Por otra, se reconoce la capacidad de agencia de los y las estudiantes, quienes movilizan recursos culturales, vínculos comunitarios y estrategias de resistencia para sostener sus trayectorias. Esta tensión entre condicionamientos estructurales y agencia permite comprender las trayectorias como espacios dinámicos donde coexisten procesos de reproducción social (Bourdieu, 2011; Bourdieu y Passeron, 2008) y formas de capital cultural no reconocido (Yosso, 2005). Esta tensión permite problematizar los límites de una noción de inclusión centrada exclusivamente en la igualdad de oportunidades, evidenciando que la persistencia de desigualdades no se explica únicamente por déficits individuales, sino por estructuras que definen qué conocimientos, prácticas y sujetos son legítimos dentro del espacio universitario. En este sentido, la inclusión debe ser entendida no solo como acceso o permanencia, sino como transformación de las condiciones que estructuran la experiencia educativa. En el plano institucional, los hallazgos muestran que la permanencia se desarrolla en universidades estructuradas en torno a marcos culturales, curriculares y epistemológicos predominantemente occidentales. La evidencia de experiencias de alienación cultural, baja representación indígena en el profesorado y limitada incorporación de perspectivas indígenas en el currículo sugiere que las políticas de inclusión coexisten con estructuras que reproducen jerarquías culturales y académicas. En consecuencia, la permanencia no depende únicamente de atributos individuales, sino también de la capacidad institucional de generar condiciones de reconocimiento, pertenencia y validación de saberes diversos. Esto permite problematizar los límites de enfoques centrados exclusivamente en el acceso o la retención, desplazando la discusión hacia las condiciones de producción y legitimación del conocimiento en la educación superior, así como hacia la necesidad de avanzar en términos de soberanía epistemológica (Smith, 2016). Desde esta perspectiva, las trayectorias académicas se constituyen en un espacio analítico privilegiado para evidenciar las limitaciones de modelos de inclusión que no cuestionan las bases epistemológicas de la educación superior. Esto sugiere que avanzar hacia una inclusión efectiva requiere no solo incorporar estudiantes diversos, sino también transformar los marcos institucionales, curriculares y epistemológicos que históricamente han excluido otras formas de conocimiento.

De forma complementaria, la revisión identifica en aspectos metodológicos, una presencia significativa de metodologías cualitativas como las entrevistas en profundidad, que permiten acceder a los significados que los y las estudiantes a tribuyen a sus experiencias y trayectorias educativas (Denzin y Lincoln, 2018; Solórzano y Yosso, 2002), facilitando una comprensión integral de los recorridos de vida en distintos contextos geográficos y sociales.

En cuanto a las implicancias éticas de los estudios, existe una limitada problematización de los mecanismos de retribución hacia los y las estudiantes de indígenas y sus

comunidades. Asimismo, se evidencian pocos estudios en otros países de Latinoamérica o regiones de Chile, y prácticamente nula presencia de investigadores y autores que se identifiquen como indígenas. Este vacío evidencia la necesidad de fortalecer la reflexividad crítica en torno a las relaciones de poder que atraviesan el proceso investigativo, particularmente en lo relativo al riesgo de reproducir dinámicas de extractivismo epistémico (Frías y Sarmiento, 2023; Smith, 2016). Además, la escasa presencia de estudios longitudinales (que aborden los tres focos temporales) o comparativos limita la comprensión de las trayectorias como procesos integrados a lo largo del tiempo, lo que constituye un vacío relevante en la literatura.

En cuanto a la aplicación del enfoque bourdiano en contextos indígenas, éste requiere problematizarse, en tanto puede derivar en interpretaciones centradas en el déficit si no se incorporan los recursos culturales movilizados por los sujetos en contextos específicos. Por lo tanto, el diálogo entre el enfoque de Bourdieu (2011) y la propuesta de Yosso (2005) permite una comprensión más compleja de las trayectorias de los y las estudiantes indígenas. Mientras el primero contribuye a analizar los desajustes entre los capitales valorizados por la institución y aquellos disponibles para los y las estudiantes, el segundo amplía la mirada al reconocer formas de Riqueza Cultural Comunitaria que, como mencionamos anteriormente, han sido tradicionalmente invisibilizadas.

6. Conclusión

La revisión sistemática evidencia que las trayectorias académicas de estudiantes indígenas en educación superior se configuran como procesos complejos, no lineales y situados, resultantes de la interacción entre dimensiones biográficas, estructurales e institucionales. Los hallazgos muestran que la literatura se concentra predominantemente en la permanencia, mientras que el egreso ha sido escasamente abordado, lo que limita una comprensión integral de las trayectorias. No obstante, aunque la dimensión biográfica está presente en los estudios, su desarrollo analítico es aún parcial, lo que dificulta captar la diversidad de experiencias que atraviesan a los y las estudiantes indígenas.

Desde una perspectiva interpretativa, el diálogo entre los aportes de Bourdieu y Yosso permite comprender estas trayectorias tanto como espacios de reproducción de desigualdades como de agencia cultural. En particular, la noción de Riqueza Cultural Comunitaria contribuye a visibilizar recursos y saberes históricamente invisibilizados en los espacios universitarios. En este marco, los resultados permiten problematizar una noción de inclusión centrada exclusivamente en el acceso o la permanencia, evidenciando que la inclusión en educación superior requiere transformaciones en las estructuras institucionales, pedagógicas y epistemológicas que organizan la experiencia educativa. En este sentido, la inclusión se vincula con la justicia educativa, en tanto implica no solo ampliar oportunidades, sino también asegurar condiciones de reconocimiento, participación y pertinencia cultural. Esto supone avanzar en el reconocimiento de la riqueza cultural indígena, en la generación de condiciones de participación efectiva y en el fortalecimiento de espacios que favorezcan el sentido de pertenencia.

A partir de los hallazgos, es posible identificar una serie de implicancias en tres niveles: a nivel de política pública, se requiere fortalecer marcos de acción afirmativa que no se limiten al acceso, sino que incorporen el seguimiento de la permanencia y el egreso, considerando la diversidad de trayectorias. A nivel institucional, resulta necesario avanzar desde modelos de apoyo focalizados hacia transformaciones estructurales que

integren epistemologías indígenas en el currículo y promuevan condiciones de reconocimiento. En el plano pedagógico, se deben desarrollar enfoques culturalmente pertinentes que reconozcan la experiencia estudiantil como eje del proceso formativo. Desde esta perspectiva, la revisión también identifica vacíos relevantes en la literatura, tales como la escasa presencia de estudios longitudinales y comparativos y la baja participación de investigadores e investigadoras indígenas. Abordar estos desafíos resulta clave no solo para avanzar hacia una comprensión más integral de las trayectorias, sino también como una condición ineludible para reconfigurar los sentidos y prácticas de la inclusión en educación superior.

Referencias

Acuña, K. y Lara, B. (2024). El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en Chile: Tensiones entre equidad e inclusión en la política pública. *Education Policy Analysis Archives, 32*, 8387. https://doi.org/10.14507/epaa.32.8387

Andrews, S., Gallant, D. y Mazel, O. (2024). Shifting the terrain, enriching the academy: Indigenous PhD scholars' experiences of and impact on higher education. *Higher Education, 88*, 2123-2143. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01207-z

Australian Government Department of Education. (2015). *National Aboriginal and Torres Strait Islander education strategy*. Australian Government Department of Education. https://www.education.gov.au/indigenous-education/national-aboriginal-and-torres-strait-islander-education-strategy

Baice, T., Lealaiauloto, B., Meiklejohn-Whiu, S., Fonua, S. M., Allen, J. M., Matapo, J. y Fa'avae, D. (2021). Responding to the call: Talanoa, va-vā, early career network and enabling academic pathways at a university in New Zealand. *Higher Education Research & Development*, 40(1), 75-89. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1852187

Bennett, R., Strehlow, K. y Hill, B. (2022). Myth-busting in an Aboriginal pre-university bridging program: Embedding transformative learning pedagogy. *The Australian Journal of Indigenous Education, 51*(1). https://doi.org/10.55146/ajie.2022.24

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2008). *Los herederos: Los y las estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores Argentina. (Obra original publicada en 1964).

Bravo Guerrero, F. E., Illescas-Peña, L. y Peña Ortega, M. P. (2020). Trayectoria académica de estudiantes universitarios. *Podium, 37*, 27-42. https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.3

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades Investigativas en Educación, 17*(3), 1-27. https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212

Brunner, J. J. y Labraña, J. (2020). The transformation of higher education in Latin America. En S. Schwartzman (Ed.), *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3

Chen, Y., Fu, A., Lee, J. J., Tomasik, I. W. y Kizilcec, R. F. (2022). Pathways: Exploring academic interests with historical course enrollment records. *Proceedings of the ACM Conference on Learning at Scale*. https://doi.org/10.1145/3491140.3528270

Cheung, J. (2023, 4 de septiembre). Affirmative action is over. Should applicants still mention their race? *The New York Times Magazine*. https://www.nytimes.com/2023/09/04/magazine/affirmative-action-race-college-admissions.html

Chihuailaf, A. (2018). Los indígenas en el escenario político de finales del siglo XX. *Amérique Latine Histoire et Mémoire, 26*. https://doi.org/10.4000/alhim.7255

Collins, P. H. y Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. Polity Press.

Delahunty, J. y O'Shea, S. (2020). Applying 'possible selves' to understanding persistence. *Higher Education Research y Development, 40*(3), 461-475. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1771682

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.

Diab, A.-K. (2025). From intersectional marginalization to empowerment: Palestinian women transforming through higher education. *Education Sciences, 15*(9), 1144. https://doi.org/10.3390/educsci15091144

Forest, J. J. F. y Altbach, P. G. (Eds.). (2006). *International handbook of higher education*. Springer.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Frías, L. y Sarmiento, H. J. (2023). Los quartiles de la exclusión y el colonialismo. Carta abierta a propósito de la propuesta de medición de publicaciones Publindex 2022. *Teuken Bidikay - Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, *13*(21). https://doi.org/10.33571/teuken.v13n21e

Fuentes, C., Abaroa, B., Díaz, M., Álvarez, D. y Cabrera, E. (2023). Trayectorias académicas de estudiantes del Programa de Acompañamiento en la Educación Superior (PACE) en una universidad regional de Chile. *Calidad en la Educación*, *59*, 48-82. https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1383

Gellman, M. (2021). "No nos importaba a nadie": Navegando en la búsqueda del éxito académico en Oaxaca, México. *Polis: Revista Latinoamericana, 20*(59), 59-78. https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1588

Giraut, C. A. P. (2023). The conundrum of race and affirmative action in higher education. *Graduate Institute of International and Development Studies*, *14*(2023), 8. https://doi.org/10.71609/IHEID-45CY-J009

Guzmán-Valenzuela, C., Rojas-Murphy Tagle, A. y Gómez-González, C. (2020). Polifonía epistémica de la investigación sobre las experiencias estudiantiles: El caso Latinoamericano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28*(96). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4919

Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R. y Gómez-González, C. (2025). Transforming regional higher education: The decolonising role of Indigenous-inspired universities in Latin America. *International Journal of Educational Research*, *133*, 102731. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102731

Haas, C. y Hadjar, A. (2020). Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. *Higher Education, 79*, 1099-1118. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5

Heringer, R. (2024). Affirmative action policies in higher education in Brazil: outcomes and future challenges. *Social Science*s, *13*, 132. https://doi.org/10.3390/socsci13030132

Ingram, J. C., Castagno, A. E., Camplain, R. y Blackhorse, D. (2021). Role of professional societies on increasing Indigenous peoples' participation and leadership in STEMM. *Frontiers in Education*, *6*, 753488. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.753488

Jenkins, L. D. (2024). Can affirmative action survive on the world's campuses? *Current History*, *123*(849), 33-36. https://doi.org/10.1525/curh.2024.123.849.33

Jiménez Quiñones, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 62,* e1596. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010

Loewe, D. (2023, 19 de julio). Integración social y acción afirmativa. *La Tercera*. https://www.latercera.com/opinion/noticia/columna-de-daniel-loewe-integracion-social-y-accion-afirmativa/TTRDP6DNXVDQ5J6SNZOSYN6BOM/

López, N. (2012). *Equidad Educativa y Diversidad Cultural en América Latina*. Instituto Internacional del Planteamiento de la Educación IIPE-Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218849

Lundberg, I., Brown-Weinstock, R., Clampet-Lundquist, S., Pachman, S., Nelson, T. J., Yang, V., Edin, K. y Salganik, M. J. (2023). The origins of unpredictability in life trajectory prediction tasks. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.12871

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education, 72*, 413-434. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x

Montague, Z. (2023, 29 de junio). Rejection of affirmative action draws strong reactions from right and left. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/live/2023/06/29/us/affirmative-action-supreme-court

Osborne, S., Paige, K., Hattam, R., Rigney, L.-I. y Morrison, A. (2019). Strengthening Australian Aboriginal participation in university STEM programs: A Northern Territory perspective. *Journal of Intercultural Studies, 40(*1), 49-67. https://doi.org/10.1080/07256868.2018.1552574

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*(71). https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pechenkina, E. (2017). Persevering, educating and influencing a change: a case study of Australian Aboriginal and Torres Strait Islander narratives of academic success. *Critical Studies in Education, 60*(4), 496-512. https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1309327

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

Rennie, S. (2017). Decolonising gender: stories by, about and with aboriginal and Torres Strait Islander Women. *The Australian Journal of Indigenous Education, 47*(2), 83-91. https://doi.org/10.1017/jie.2017.8

Rodriguez, S. L. (2023). Utilizing community cultural wealth to explore the experiences of Latina undergraduate students in computing. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 29*(3), 1-24. https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.2022039365

Rojo-Mendoza, F., Sepúlveda Sánchez, D. y Baeza Rivas, F. (2024). The persistence of the university dream: Class and social mobility as projected by students at a Chilean university. *Sociological Research Online, 29*(4), 861-880. https://doi.org/10.1177/13607804231212315

Salmi, J. y D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education, *Policy Reviews in Higher Education*, *5*(1), 47-72. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529

Sánchez Moncayo, C. N., Bejarano Londoño, L. M., Toro, C. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2023). Una mirada a la educación superior inclusiva en Latinoamérica. *El Ágora USB, 23*(2), 506-519. https://doi.org/10.21500/16578031.6230

Sartorello, S. C., Gómez Álvarez, M., Santana Colin, Y. y Guajardo Rodríguez, C. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. *Sinéctica, 62*, e1578. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-002

Silva, M., Vera, E., Sigerson, A., Sanzana, P., Bianchetti, A. y Boegeholz, R.-A. (2020). Life trajectories and higher education access for Chilean Indigenous students: Mapuche students in STEM and STEM-related fields as participants in academic and Indigenous

cultures. *Journal of Latinos and Education, 22*(2). https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1819810

Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías*. LOM.

Solórzano, D. G. y Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, *8*(1), 23-44. https://doi.org/10.1177/107780040200800103

Stajic J. (2020). … but what about the Aboriginal and/or Torres Strait Islander Health Worker academic? Transcending the role of 'unknowing assistant' in health care and research through higher education: a personal journey. *The Australian Journal of Indigenous Education, 49*, 119-126. https://doi.org/10.1017/jie.2020.21

Staniland, N. A., Harris, C. y Pringle, J. K. (2020). 'Fit' for whom? Career strategies of Indigenous (Māori) academics. *Higher Education, 79*, 589-604. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00425-0

Teshome, S. W. (2024). Affirmative action in higher education: A systematic literature review. *Advances in Sciences and Humanities, 10*(3), 46-52. https://doi.org/10.11648/j.ash.20241003.13

Tett, L., Cree, V. E. y Christie, H. (2017). From further to higher education: Transition as an on-going process. *Higher Education, 73*(3), 389-406. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1

Thuning, A. (2022). *First in family, first for family: Indigenous academic women's legacy motivation. The Australian Journal of Indigenous Education, 51*(1). https://doi.org/10.55146/ajie.2022.49

Trigos-Carrillo, L. M. (2019). Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities. *English Teaching: Practice y Critique*, *19*(1), 3-19. https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0071

Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Truth and reconciliation commission of Canada: Calls to action*. Truth and Reconciliation Commission of Canada. https://ecampusontario.pressbooks.pub/indigstudies/chapter/truth-and-reconciliation-commission-of-canada/

UNESCO. (2025). *Equidad en la educación superior en Chile: El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396315

Venegas-Ramos, L. y Sánchez-Lara, R. (2024). Inclusión de las diversidades en educación superior: Alcances y desafíos desde la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(1), 175-194 . https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100175

Vergara, P., de Torres, H., Torres, C. y Lizama, C. (2018). Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad. *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad, 11*.

Waterman, S. J. (2023). "They won't do it the way I can": Haudenosaunee relationality and goodness in Native American postsecondary student support. *Journal of Diversity in Higher Education*, *16*(4), 437-446. https://doi.org/10.1037/dhe0000352

Webb, A. (2018). Getting there and staying in: first-generation indigenous students' educational pathways into Chilean higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 32*(5), 529-546. https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1488009

Webb, A. y Sepúlveda, D. (2020). Re-signifying and negotiating indigenous identity in university spaces: a qualitative study from Chile, *Studies in Higher Education, 45*, 266-298. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512568

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, *8*(1), 69-91. https://doi.org/10.1080/1361332052000341006

Breve CV de las autoras

Daniela Paz Pérez-Ossa

Traductora inglés castellano por la Universidad Arturo Prat (Iquique), Magíster en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Tarapacá (Arica) y MBA en Gestión Integrada de la Calidad por la Universidad de Viña del Mar. Actualmente es doctoranda en Educación en la Universidad de Tarapacá, Chile. Se ha desempeñado como docente en programas de pregrado en traducción y pedagogía en inglés, así como en la enseñanza del español en contextos interculturales de frontera, con énfasis en la diversidad lingüística y cultural. Integra el Núcleo de Educación Intercultural, Migraciones y Fronteras de la Universidad de Tarapacá y de la Universidad Privada de Tacna. Su investigación doctoral se centra en las trayectorias y riqueza cultural de estudiantes indígenas en carreras de inglés en Chile.

Email: daniela.perez.ossa@alumnos.uta.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-0986-5279

Denisse Sepúlveda

Socióloga de la Universidad de la Frontera, realizó un magíster en Género y Cultura, mención ciencias sociales en la Universidad de Chile. Posteriormente realizó su doctorado en la Universidad de Manchester, Inglaterra. Trabajó en la University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland, como investigadora postdoctoral. Además, fue investigadora postdoctoral del Centro de Estudios del Conflicto y Cohesión Social (COES). Actualmente es investigadora asociada del proyecto "*Successful trajectories of social mobility in contemporary Chile*", financiado por Julius Baer Foundation. Además, es investigadora adjunta del Núcleo Milenio de Investigación sobre Educación Antirracista Chilena (MRACE).

Email: denisse.sepulveda.sanchez@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3997-7789

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 119-136.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100119
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Desafíos desde la Perspectiva Docente: Acompañamiento de Estudiantes Migrantes en Establecimientos Educativos

Challenges from Teachers' Perspectives: Supporting Migrant Students in Educational Institutions

Valentina Castillo Ríos *, Samuel Parra Muñoz, Isamar Jara Aguilera y Rolando Poblete Melis

Universidad San Sebastián, Chile

RESUMEN:

La presente investigación explora los desafíos que enfrenta el profesorado en el acompañamiento de las trayectorias educativas del estudiantado migrante en tres establecimientos educacionales del Biobío, Ñuble y Araucanía, Chile, respectivamente. A través de un estudio exploratorio de enfoque cualitativo, se empleó un diseño interpretativo descriptivo para analizar los desafíos pedagógicos, culturales y político-normativos desde la perspectiva docente. Los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas y fueron analizados utilizando la técnica de análisis de contenido. Los resultados revelan importantes barreras en la formación pedagógica en interculturalidad, la falta de políticas inclusivas efectivas y la dificultad para gestionar la diversidad cultural y lingüística en las aulas. Se concluye que resulta fundamental fortalecer la formación continua en interculturalidad, así como implementar estructuras institucionales coherentes que orienten de manera sistemática el desarrollo de una educación inclusiva y equitativa dirigida a estudiantes migrantes. Se proyecta que el diseño de políticas públicas, la mejora en la coordinación institucional y el acompañamiento a las familias migrantes son esenciales para enfrentar este desafío educativo.

DESCRIPTORES:

Trayectorias educativas, Estudiantes migrantes, Inclusión, Interculturalidad, Políticas públicas.

ABSTRACT:

This research explores the challenges faced by teachers in supporting the educational trajectories of migrant students in the Biobío, Ñuble, and Araucanía regions of Chile. Using a qualitative approach, an interpretative descriptive design was employed to analyze pedagogical, cultural, and political-normative challenges from the teachers' perspective. Data was collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis techniques. The results reveal significant barriers in teacher training in interculturality, the lack of effective inclusive policies, and the difficulty in managing cultural and linguistic diversity in classrooms. It is concluded that strengthening continuous training in interculturality, improving linguistic and cultural integration, and establishing coherent institutional structures are crucial to ensuring inclusive and equitable education for migrant students. The study suggests that designing public policies, enhancing institutional coordination, and supporting migrant families are essential to address these challenges.

KEYWORDS:

Educational trajectories, Migrant students, Inclusion, Interculturality, Public policies.

CÓMO CITAR:

Castillo Ríos, V., Parra Muñoz, S., Jara Aguilera, I. y Poblete Melis, R. (2026). Desafíos desde la perspectiva docente: acompañamiento de estudiantes migrantes en establecimientos educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 119-136.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100119

*Contacto: vbcastillorios@gmail.com
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 17 de noviembre 2025
1ª Evaluación: 8 de abril 2026
Aceptado: 15 de mayo 2026

1. Introducción

En 2024, la matrícula de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno alcanzó un total de 295.927, de acuerdo con cifras oficiales del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2024a). De este grupo, el 51 % posee un Identificador Provisorio Escolar, que es un número único asignado por el MINEDUC a niños, niñas y adolescentes extranjeros que no cuentan con número que identifica su identidad en el país (CEM, 2025). Este trámite le asegura al estudiantado migrantes derechos y beneficios en el sistema educacional público. En el año 2025, se observa un crecimiento sostenido de la matrícula migrante que alcanza actualmente el 8,3 % del total del sistema escolar chileno (MINEDUC, 2025). Aunque el derecho a la educación para esta población está garantizado por normativas como la Ley General de Educación (2009), la Ley de Inclusión Escolar (2015) y la Ley sobre Migración y Extranjería (2021), la implementación efectiva de estas políticas enfrenta múltiples barreras que dificultan su integración y permanencia en el sistema educativo. En el ámbito administrativo, destacan los obstáculos de matrícula asociados a la falta de documentación y una débil vinculación entre la familia y la escuela (Valdés, 2025).

El reporte bianual del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2025) evidencia avances significativos en la inclusión de estudiantes extranjeros, pero enfatiza que persisten desafíos relevantes como la alta tasa de deserción escolar, la necesidad de mejorar la coordinación institucional, fortalecer la formación docente en interculturalidad y responder de manera más efectiva a las demandas de las familias migrantes. Además, se suman el contexto de recepción y adaptación al sistema escolar (Nocetti et al., 2021; Segovia Lagos, 2021), la discriminación entre estudiantes (Caqueo-Urízar et al., 2024; Figueroa y Ramírez, 2021) la coherencia y la relevancia curricular (Linares-Alvarado y Forero-Londoño, 2024; Toledo et al., 2022) y la falta de estrategias pedagógicas pertinentes (Gaete-Muñoz et al., 2025; Rodríguez-Izquierdo, 2022).

Desde la dimensión emocional, la inclusión escolar del estudiantado migrantes es fundamental y debe abordarse como un problema social urgente pues puede generar brechas de aprendizaje (Garretón et al., 2022). El rol del profesorado es esencial en este proceso, pues diseña y ejecuta las estrategias pedagógicas y lidian con las emociones en el aula (González et al., 2023; Perosa et al., 2021). En ese marco, la investigación que da origen a este artículo se propuso como objetivo identificar los desafíos que enfrenta el profesorado respecto al acompañamiento de las trayectorias educativas del estudiantado migrante.

2. Revisión teórica

2.1. Trayectorias educativas: el rol de lo pedagógico

Rodríguez et al. (2023) y Díaz-Pacheco et al. (2025) afirman que la trayectoria escolar es un conjunto de procesos dinámicos que se transforman en función de las experiencias vividas al transitar de una etapa educativa a otra, ya sea entre niveles escolares, establecimientos educativos o incluso entre distintos sistemas educativos. En la práctica, Terigi (2014) advierte que esta trayectoria no siempre coincide con el recorrido ideal esperado institucionalmente, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad (Valdés, 2025). En este marco, el desafío pedagógico que enfrenta el profesorado en el contexto de la educación intercultural en Chile ha cobrado creciente relevancia en los últimos años, especialmente en el marco de políticas educativas

orientadas a la inclusión y al reconocimiento de la diversidad cultural (Lamas-Aicón y Bachmann-Vera, 2024; Mora-Olate, 2020). Estos desafíos requieren políticas sensibles a la diversidad, además de adaptar currículum y prácticas pedagógicas inclusivas, como lo propone Ocampo-González (2020). La educación debe replantearse para reflejar la diversidad del alumnado, garantizando presencia y éxito para todos. Este enfoque multidimensional, que incluye recursos, formación docente y revisión de normativas, es clave para transformar la trayectoria educativa en una herramienta de inclusión efectiva para personas migrantes en edad escolar.

2.2. El valor de lo social y cultural

Romo y Cumsille (2020) plantean que las estrategias de inclusión de personas que tienen un idioma diferente son fundamentales para hacer realidad este principio: eliminación de todas las barreras que impidan el aprendizaje, independientemente de las características que haga distinto a este grupo. A su vez, de Oliveira-Soares y Melo-Araneda (2022) señalan que la inclusión lingüística es parte de la integración cultural. En Chile, por ejemplo, el estudiantado de origen haitiano en el sistema escolar enfrenta una barrera lingüística significativa, ya que su lengua materna es el creol haitiano y, en menor medida, el francés, siendo el acceso lingüístico un factor que dificulta la comprensión de contenidos y participación en clases, pues éstas se dictan en la variedad dialectal del español de Chile. Por ende, se requieren materiales didácticos y teóricos para la enseñanza del español para migrantes. En este sentido, el profesorado debería recibir un perfeccionamiento adecuado.

Por otro lado, Galván (2020) considera a la escuela como espacio social e institucional, que posee variadas responsabilidades. Una de ellas es garantizar el derecho a la educación y a la no discriminación como parte de los derechos de la infancia, donde predomine el respeto hacia la diferencia. Sin embargo, Aldana Zabala et al. (2023) afirman que las bases curriculares que se implementan en estos espacios se plantean desde la legitimación de referentes culturales hegemónicos, normalizando y excluyendo a aquellos grupos minoritarios.

En este sentido, la escuela reproduce la cultura hegemónica a través del discurso y los libros de texto, lo que enfatiza la tensión entre estudiantes migrantes y la sociedad receptora, dado que la cultura hegemónica influye en la transformación de actitudes y valores (Gómez-Chaparro y Sepúlveda, 2022). Pavez-Soto et al. (2025) subrayan el rol de la escuela como espacio de socialización, que enfrenta el desafío de acoger diversidad cultural en estructuras homogéneas, destacando la formación docente intercultural como elemento central para promover prácticas inclusivas y evitar la pérdida de referentes culturales en el estudiantado migrante.

2.3. El rol de lo político normativo

Tal como se indica al comienzo de este artículo, en Chile existen normativas y políticas que respaldan el derecho a la educación de estudiantes migrantes, como la Ley General de Educación (2009), la Ley de Inclusión Escolar (2015) y la Ley sobre Migración y Extranjería (2021). Sin embargo, su implementación enfrenta barreras significativas que limitan la inclusión efectiva en el sistema educativo. En este sentido, Aguayo-Fernández et al. (2023) señalan que las políticas públicas existentes, si bien reconocen el derecho a la educación, tienen un enfoque más bien de integración, orientado hacia una "interculturalidad funcional". Este concepto se entiende como un enfoque que reconoce la diversidad cultural, pero la integra de manera superficial al

sistema dominante, sin cuestionar las relaciones de poder ni las desigualdades estructurales.

En primer lugar, la fragmentación institucional complica la implementación coherente de políticas educativas inclusivas. Aunque el Ministerio de Educación, el Servicio Nacional de Migraciones y organismos internacionales han coordinado esfuerzos, persiste una débil articulación intersectorial que reduce el alcance efectivo de las directrices. La Política Nacional de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros, actualizada en enero de 2024 (MINEDUC, 2024b), propone ejes estratégicos que incluyen equidad, calidad, interculturalidad, integración, diversidad y monitoreo de trayectorias; no obstante, su articulación con normativas migratorias y educativas previas ha mostrado lagunas operativas (CEM, 2024). En segundo término, investigaciones recientes en Chile confirman este desajuste entre norma y realidad. Gómez-Chaparro (2021) documenta que, pese a contar con políticas inclusivas, la falta de mecanismos de monitoreo y evaluación efectiva provoca que muchas escuelas no implementen adecuadamente acciones de acompañamiento, traducción cultural o apoyo psicopedagógico adaptado al contexto migrante.

Asimismo, Pavez-Soto et al. (2025) observan que la capacidad institucional para responder a la diversidad depende del compromiso de equipos educativos formados y la disponibilidad de recursos materiales adecuados; su ausencia profundiza desigualdades en la trayectoria constructiva de estudiantes migrantes. En tercer lugar, la transición hacia una interculturalidad crítica exige no solo cambios a nivel escuela, sino a nivel del sistema educativo. Núñez-Henao (2025), la interculturalidad crítica se entiende como un enfoque que va más allá del reconocimiento superficial de la diversidad cultural y cuestiona las relaciones de poder, desigualdades y formas de exclusión presentes en la sociedad y en la escuela. A diferencia de perspectivas funcionales, Núñez-Henao (2025) propone transformar estructuras educativas, prácticas pedagógicas y discursos institucionales, promoviendo un diálogo horizontal entre culturas, la justicia social y la participación de grupos históricamente subordinados.

2.4. El camino teórico hacia la inclusión de estudiantes migrantes

A partir de los elementos expuestos, la inclusión de estudiantes migrantes requiere un enfoque integral que articule dimensiones pedagógicas, socioculturales y político-normativas, superando perspectivas fragmentadas que limitan su alcance. Desde esta perspectiva, Marcilla (2022) sostiene que se debe reconocer la lengua de origen y acervo cultural del estudiantado migrante como un recurso pedagógico, promoviendo su mantenimiento y valoración en el contexto escolar. Asimismo, Marcilla (2022) enfatiza la necesidad de una formación docente especializada en didáctica de segundas lenguas e interculturalidad, que permita al equipo docente desarrollar estrategias pertinentes para contextos diversos. Esto implica no solo la adquisición de herramientas metodológicas, sino también la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre los distintos actores de la comunidad educativa. De este modo, la inclusión deja de concebirse como un proceso de adaptación unilateral del estudiante hacia la cultura dominante, para transformarse en un proceso bidireccional que interpela al sistema educativo en su conjunto.

En Chile, es necesario reconsiderar no sólo la inversión en políticas migratorias y educativas, sino también sus formas de implementación en las escuelas. En este marco, el presente estudio de carácter exploratorio, entendido como una aproximación inicial orientada a indagar y comprender fenómenos poco estudiados en contextos

específicos, sin pretender generalizaciones (Hernández et al., 2014). Se propone analizar de manera integral los desafíos que enfrenta el profesorado en el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes migrantes.

3. Método

Este estudio exploratorio se realizó bajo un enfoque cualitativo (Creswell, 2014), ya que busca explorar y comprender en profundidad las percepciones, experiencias y significados que un grupo de profesionales de la educación atribuye a los desafíos que enfrentan en el acompañamiento a las trayectorias educativas de migrantes en sus grupos-curso, ofreciendo una aproximación flexible y contextualizada a la realidad y considerando la complejidad del fenómeno. Se opta por un diseño interpretativo-descriptivo (Hernández et al., 2014), ya que permite describir y analizar los distintos tipos de desafíos (pedagógicos, culturales y político-normativos) que enfrenta el grupo docente seleccionado, interpretando sus discursos en función del contexto en donde se desempeñan. Además, se aborda desde una perspectiva fenomenológica, lo que implica el análisis de las perspectivas del profesorado seleccionado, explorando, describiendo y comprendiendo lo que tienen en común según sus experiencias con un determinado fenómeno (Hernández et al., 2014). Un estudio de alcance descriptivo busca detallar de manera precisa y sistemática las características de una población, fenómeno o situación específica, sin manipular variables (Creswell, 2014), con el propósito de comprender el objeto de estudio en su contexto natural. En coherencia con este enfoque, la presente investigación se orienta por la pregunta: ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta el grupo docente de los establecimientos seleccionados respecto al acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes migrantes? En consecuencia, el objetivo general del presente estudio es conocer dichos desafíos en este contexto educativo específico.

La investigación se centra en el análisis del sistema cultural del profesorado, con el objetivo de explicar los desafíos que emanan de sus narrativas, considerando el contexto educativo en el que se encuentran inmersos. Para ello, se establecieron categorías analíticas a priori a partir de la revisión empírica de la literatura, lo que permite orientar el proceso de análisis de manera sistemática (Hernández y Mendoza, 2018). En este marco, el estudio se organiza en tres dimensiones interrelacionadas. Por una parte, busca identificar los desafíos pedagógicos vinculados a las prácticas de enseñanza, recursos y estrategias didácticas en contextos de diversidad, incorporando subcategorías como la formación docente de profesores chilenos y la disposición del profesorado para establecer vínculos significativos con estudiantes migrantes. Asimismo, pretende reconocer los desafíos culturales que emergen en la interacción entre estudiantes migrantes, comunidades educativas y culturas escolares, considerando las barreras de comunicación y lingüísticas, así como las dificultades de integración en nuevas comunidades educativas. Finalmente, indaga en los desafíos político-normativos que inciden en la labor docente, atendiendo a las tensiones entre las políticas públicas y su implementación, mediante subcategorías como las políticas de formación continua y la desarticulación institucional. En conjunto, estas dimensiones permiten comprender de manera situada la complejidad del fenómeno, evidenciando la necesidad de respuestas educativas integrales y contextualizadas.

3.1. Participantes

La selección de participantes responde a un diseño intencionado y coherente con el carácter exploratorio del estudio, el cual busca comprender en profundidad un

fenómeno emergente más que alcanzar representatividad estadística. La muestra está compuesta por ocho docentes de distintas especialidades (inglés, Educación Especial, Matemática y Filosofía) y diferentes niveles educativos (Educación Básica y Media) provenientes de las regiones del Biobío, Ñuble y La Araucanía, cuyo criterio principal de inclusión fue contar con experiencia directa en el trabajo con estudiantes migrantes en diversos niveles educativos. Esta heterogeneidad disciplinar permite captar la complejidad del fenómeno desde múltiples perspectivas pedagógicas, enriqueciendo el análisis. Asimismo, la diversidad territorial se sustenta en un criterio por conveniencia (Creswell, 2014), ya que los establecimientos seleccionados se ubicaban en zonas accesibles, lo que favoreció tanto el acceso al campo como la viabilidad del estudio.

Cuadro 1

Participantes de la muestra

Participante	Especialidad	Región
P1	Docente de Inglés	Biobío
P2	Docente de Educación Especial	Biobío
P3	Docente de Matemáticas	Biobío
P4	Docente de Educación Especial	Biobío
P5	Docente de Matemáticas	Ñuble
P6	Docente de Educación Especial	Araucanía
P7	Docente de Filosofía	Biobío
P8	Docente de Matemáticas	Biobío

Nota. Elaboración propia.

La mayor presencia de docentes de la región del Biobío responde a su mayor densidad poblacional y concentración de matrícula migrante en establecimientos particular subvencionados, lo que incrementa las oportunidades de contacto con el fenómeno estudiado (Cuadro 1). Por otra parte, no se consideró el género como variable analítica, en tanto el foco se sitúa en las experiencias profesionales y narrativas docentes. Finalmente, se resguardaron criterios de rigor científico mediante coherencia metodológica, triangulación de la información y validación de los datos, asegurando la consistencia y credibilidad de los hallazgos.

3.2 Procedimientos e instrumentos

Para la recolección de información, se diseñó y validó un instrumento tuvo como objetivo explorar percepciones, influencias contextuales y desafíos enfrentados por docentes en el trabajo con población migrante. Las preguntas se elaboraron a partir de categorías derivadas de los objetivos específicos (Cuadro 2).

Las respuestas del profesorado entrevistado fueron grabadas con consentimiento informado y transcritas íntegramente. El análisis se realizó mediante codificación abierta y análisis de contenido, técnica que posibilita interpretar datos textuales de forma sistemática (Abela, 2002). Para ello, no se utilizó software especializado; en su lugar, se empleó una matriz de vaciado de datos que permitió organizar, categorizar y comparar las respuestas de participantes de manera estructurada. Este procedimiento es consistente con enfoques cualitativos que privilegian el análisis manual en estudios exploratorios (Miles et al., 2014). Asimismo, se compararon los hallazgos (en este caso, datos cualitativos organizados en dimensiones) con la literatura revisada para determinar si las respuestas coinciden, se complementan o entran en tensión (Abela, 2002).

Cuadro 2

Categorías de la entrevista semi-estructurada

Categoría	Propósito	Indicadores (derivados de la teoría)
Desafíos pedagógicos	Analizar las dificultades y estrategias docentes en el acompañamiento de estudiantes migrantes en contextos de diversidad.	Formación docente en interculturalidad y segundas lenguas; uso de recursos didácticos; adaptación curricular; establecimiento de vínculos pedagógicos; percepción de competencias profesionales; resultados del acompañamiento educativo.
Desafíos culturales	Comprender las tensiones socioculturales que inciden en la inclusión y trayectoria educativa del estudiantado migrante.	Dificultades de comunicación debido a la variedad dialectal; integración cultural; presencia de estereotipos; experiencias de discriminación; valoración de la diversidad cultural; rol de la escuela como espacio de acogida.
Desafíos político-normativos	Examinar la incidencia de políticas públicas y normativas en la práctica docente y en la inclusión educativa.	Conocimiento de políticas educativas migratorias; acceso a normativas; implementación institucional; desarticulación intersectorial; formación continua; tensiones entre normativa e implementación; percepción de apoyo institucional.

Nota. Elaboración propia.

4. Análisis y discusión

4.1. Desafíos pedagógicos

4.1.1. Formación docente de profesores chilenos

Uno de los hallazgos más consistentes en las entrevistas es la falta de formación pedagógica en temas de diversidad e interculturalidad, representando una barrera importante para una inclusión efectiva. P2 señala explícitamente: "La verdad, (no he recibido) ninguna (formación pedagógica), que yo tenga conciencia", lo que da cuenta de una ausencia estructural de preparación formal en el tema. Esta falta también es reconocida por P8: "las universidades no nos preparan como para este tipo de eventualidades", lo cual se alinea con lo planteado por Pavez-Soto et al. (2025), quien advierte que muchos programas de formación inicial carecen de componentes que desarrollen competencias interculturales. P5 agrega: "no existe ni un programa (...) no tienen ningún tipo de acompañamiento", reforzando la idea de una brecha sistémica. Según Díaz-Pacheco et al. (2025) y Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval (2024), el profesorado necesita una preparación explícita en pedagogía multicultural para abordar efectivamente las diferencias culturales y curriculares de grupos migrantes en el sistema escolar. Además, se evidencia un desconocimiento del currículo chileno en función de las trayectorias migrantes. P4 comenta sobre la "incongruencia de la edad cronológica a la edad pedagógica", revelando una dificultad para integrar los saberes previos de estudiantes con trayectorias educativas dispares. En línea con esto, P3 relata: "le costaba porque estaba acostumbrado a aprender de otra forma (…) la exigencia era un poquito más alta", demostrando un problema metodológico-pedagógico, asociado a la falta de adecuación de estrategias didácticas a estilos de aprendizaje diversos, generando desajustes entre enseñanza, exigencia académica y experiencias previas. En coherencia con lo anterior, Ainscow (2020) plantea que las barreras al aprendizaje surgen cuando los sistemas educativos no logran ajustar sus prácticas a la diversidad del estudiantado, evidenciando un problema metodológico más que contextual, lo que

exige transformar las estrategias pedagógicas para responder a trayectorias heterogéneas.

A pesar de esta carencia estructural, algunos relatos destacan la valoración de la diversidad como oportunidad pedagógica. P1, por ejemplo, relata una experiencia positiva: "en gastronomía, dos estudiantes presentaron una actividad relacionada con platos típicos del país (...) aprendimos mucho". Esta experiencia se alinea con el enfoque de Rodríguez-Izquierdo (2022) sobre pedagogía culturalmente relevante, que propone integrar los saberes culturales del estudiante como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se observan situaciones de choque cultural en el proceso enseñanza-aprendizaje, como lo expresa P5 al referirse a una estudiante china que usaba el ábaco: "la forma en que yo explicaba esa división, ella básicamente como que me omitía". Esta situación refleja la necesidad urgente de formación docente en diversidad cognitiva y estrategias didácticas diferenciadas. Estos testimonios permiten identificar no solo carencias formativas, sino también tensiones pedagógicas que emergen cuando el sistema escolar no reconoce ni articula adecuadamente la diversidad presente en las aulas. La falta de preparación docente refleja debilidades estructurales en las políticas de formación. Sin apoyos institucionales y con criterios vagos para adaptar el currículo, la diversidad cultural se convierte en una carga. Avanzar hacia una escuela inclusiva requiere cambios curriculares, estructurales y políticos, que promuevan la reflexión intercultural.

4.1.2. Voluntad del docente para establecer vínculo con el estudiante

Aunque la falta de formación aparece como un obstáculo, las entrevistas evidencian una fuerte voluntad individual del profesorado por generar vínculos significativos con el estudiantado migrante. P1 declara: "nos acercamos a ellos a preguntarles de dónde son (...) y no delante de todos", gesto que demuestra una disposición empática y cuidadosa, esencial según Baeza-Duffy (2023) y Segovia Lagos (2021), quienes plantean que el vínculo afectivo es clave para el aprendizaje pues se establece un fenómeno de colectivización mediante experiencias culturales y emocionales compartidas. Por defecto, la presencia de experiencias discriminatorias, la dificultad para hacer nuevos amigos y tratos diferenciados por la condición migrante son variables que inciden negativamente en el proceso adaptativo, por lo que la actitud de esta docente va en la dirección correcta. Del mismo modo, P5 señala que la inclusión depende de la "buena voluntad del docente solamente", lo que indica que, ante la ausencia de políticas institucionales claras, muchos educadores apelan a su propio compromiso. Esta idea es reforzada por P8: "el vínculo (...) permite que los chiquillos te presten atención (...) vayan tomando interés", destacando cómo la conexión emocional con el docente puede motivar al estudiante a involucrarse en su proceso educativo.

Existen limitaciones en la vinculación debido al tiempo y la estructura institucional. P7 señala: "tengo pocas horas con ellos (...) cuesta identificar qué estudiante (...) eso complica". Valencia-Lucero (2025) destaca que la falta de tiempo afecta tanto la satisfacción laboral como las relaciones profundas para la labor docente. Además, Sagredo-Lillo et al. (2020) indican que el tiempo para el trabajo colaborativo es insuficiente. La familia también juega un papel clave, como menciona P6: "cuando no tenemos una familia que apoye el aprendizaje, es muy difícil", mientras que P4 resalta: "las familias son facilitadoras". Esto subraya la importancia de la triangulación familia-escuela-estudiante, como sostienen Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval (2024). Las visiones de estos autores resaltan la importancia de los vínculos afectivos entre estudiantes y comunidad educativa, reconociendo a la familia como aliada en una educación inclusiva. Las entrevistas muestran una deficiente formación docente en

interculturalidad, junto a una disposición individual para generar vínculos, pero sin apoyo estructural. Esto evidencia la necesidad urgente de reformas curriculares y políticas que institucionalicen el acompañamiento intercultural a estudiantes migrantes, superando la desconexión entre el sistema escolar y la preparación docente, para promover una educación más equitativa y culturalmente sensible.

4.2. El rol de la cultura

4.2.1. Barreras de comunicación y lingüísticas entre estudiantes migrantes y docentes

En relación con el creciente fenómeno de la diversidad cultural en las aulas chilenas, particularmente en contextos de migración, P8 reconoce "el aumento de la diversidad en el aula", no solo en cantidad, sino en pluralidad cultural. Este escenario implica desafíos para el profesorado, quienes deben adaptar sus prácticas a contextos heterogéneos, lo que coincide con lo planteado por Banks (2020), quien destaca la necesidad de enfoques pedagógicos culturalmente pertinentes. Uno de los principales desafíos corresponde a la comunicación, especialmente por barreras lingüísticas. P5 evidencia esta dificultad con estudiantes haitianos: "no entendían nada… fue muy duro", lo que se alinea con lo señalado por de Oliveira-Soares y Melo-Araneda (2022) sobre la exclusión que genera la falta de reconocimiento de repertorios lingüísticos diversos. Por su parte, P3 y P4 ajustan su lenguaje evitando modismos (P3: "si uso modismos se confunden"; P4: "hablo más neutro"), lo que refleja una adaptación docente, aunque aún limitada, enfatiza la importancia de estrategias pedagógicas que integren el capital lingüístico del estudiantado. En conjunto, estos hallazgos evidencian que las barreras no solo radican en el estudiantado, sino también en las prácticas comunicativas institucionales.

Con respecto a esta problemática, Romo y Cumsille (2020) plantean que es fundamental eliminar todas las barreras que impidan el aprendizaje de un grupo de aprendices, independiente de cualquier característica que los haga diversos. Por otro lado, P8 señala: "sugeriría incorporar profesionales como intérpretes o traductores dentro del equipo multidisciplinario del colegio", proponiendo este recurso para abordar las dificultades de comunicación. Por ende, el profesorado debería recibir un perfeccionamiento que subsane el problema de la comunicación. Uno de los principales desafíos que enfrentan tanto el estudiantado migrante como el profesorado en el sistema educativo chileno es la limitada disponibilidad de apoyos lingüísticos y estrategias de mediación intercultural que faciliten la comunicación y la adaptación a las distintas lenguas y variaciones dialectales presentes en el aula. Tal como lo señalan los relatos de P5, P4 y P3, las barreras lingüísticas no solo dificultan la comprensión de lo que se quiere enseñar, sino que también revelan un reto en las prácticas pedagógicas diarias. La necesidad de evitar modismos, como indican P4 y P3, refleja una adaptación docente que busca superar la diferencia lingüística, pero también pone en evidencia la falta de herramientas adecuadas para enfrentar dicha diversidad. La adaptación lingüística es insuficiente sin una formación pedagógica profunda sobre diversidad lingüística en el aula. Como sugiere P8, integrar intérpretes o traductores puede facilitar la inclusión, pero requiere, según de Oliveira-Soares y Melo-Araneda (2022), formación continua y un enfoque multidisciplinario.

4.2.2. Barreras culturales en la integración de estudiantes a nuevas comunidades educativas

El segundo desafío se vincula con la integración cultural de estudiantes migrantes a las nuevas comunidades educativas donde se matriculan. P7 declara que: "hay un sesgo hacia ciertos tipos de migrantes, un estudiante rubio puede ser mejor tratado que uno

venezolano". Este relato se alinea completamente con lo planteado por Gómez-Chaparro y Sepúlveda (2022) quienes señalan que la discriminación social puede ser uno de los desafíos más difíciles para el estudiantado migrante. Sumado a esto, P1 relata la historia de un estudiante que adaptó su lenguaje para integrarse a su nueva comunidad educativa: "cuando quiero, hablo como chileno… es una forma de sobrevivencia". Este testimonio evidencia procesos de ajuste lingüístico y cultural en contextos escolares, los cuales pueden implicar la relegación de la lengua materna como estrategia de integración. En esta línea, Walsh y Monarca (2020) advierten que la hegemonía cultural tiende a invisibilizar saberes y lenguas de grupos subalternos, promoviendo formas de adaptación asimétrica. Finalmente, se torna fundamental conocer las realidades psicosociales del estudiantado migrante para no guiarse por estereotipos negativos, puesto que, tal como declara P4 "algunos vienen de situaciones muy duras… hay que tener empatía.", o también P5 relatando que "hay que saber qué vivieron en su país, por qué salieron… eso marca mucho cómo se comportan.". Es posible ligar este escenario con lo señalado por Perosa et al. (2021) y por Rodríguez-Izquierdo (2022), quienes manifiestan que los estereotipos negativos pueden afectar la autoestima y la esperanza de estudiantes migrantes de ser integrados a su nueva comunidad educativa. P8 señala lo siguiente: "los talleres extraescolares, especialmente deportivos, son espacios clave para la integración del estudiantado migrante". La afirmación de P8 es coherente con enfoques teóricos que entienden la trayectoria escolar como dinámica y mediada por experiencias. Los talleres deportivos favorecen capital social, pertenencia e interacción intercultural. No obstante, su impacto integrador depende de su diseño pedagógico, acceso equitativo y orientación inclusiva, pudiendo también reproducir exclusiones si carecen de intencionalidad formativa adecuada.

Por ende, la integración cultural del estudiantado migrante, tal como se destaca en la revisión de la literatura, está profundamente influenciada por la actitud de la comunidad educativa ante la diversidad. Las experiencias narradas por P7 y P1 reflejan cómo los prejuicios y la presión social pueden desencadenar procesos de adaptación cultural, a menudo forzando al grupo de migrantes en el sistema escolar chileno a modificar su identidad para ser aceptados. Este fenómeno no solo genera una pérdida de elementos esenciales de su cultura de origen, sino que también puede afectar su bienestar emocional y su sentido de pertenencia. En este contexto, la empatía y el entendimiento de las experiencias previas, como lo señalan P4 y P5, son fundamentales para evitar que las diferencias culturales se conviertan en factores de exclusión. Por otro lado, la mención de P8 sobre los talleres extraescolares refuerza la idea de que la integración no debe limitarse al aula, sino extenderse a espacios informales donde el estudiantado migrante pueda interactuar con sus compañeros en un ambiente de inclusión. Estos espacios, especialmente los deportivos, ofrecen oportunidades para desarrollar relaciones interpersonales que favorecen la comprensión mutua y el respeto. En suma, la integración cultural debe ser un proceso social, no solo individual. Es esencial que docentes y comunidad educativa valoren las trayectorias de grupos escolares migrantes, promoviendo un espacio seguro y respetuoso que favorezca el aprendizaje intercultural y la diversidad.

4.3. El rol de lo político-normativo

El Ministerio de Educación de Chile orienta el abordaje de los desafíos pedagógicos y culturales mediante normativas. Sin embargo, la desarticulación institucional señalada en la literatura (Caqueo-Urízar et al., 2024; Díaz-Pacheco et al., 2025; Eyzaguirre y Guzmán, 2024; Nocetti et al., 2021) implica que se deleguen responsabilidades en el

profesorado, lo que refuerza la inequidad estructural que enfrenta el estudiantado migrante en el sistema educativo chileno. Este rol "político-normativo" se sustenta en leyes y documentos oficiales emanados del Ministerio de Educación, orientados a regular la inclusión; no obstante, su implementación resulta insuficiente y poco articulada en la práctica escolar cotidiana.

4.3.1. Políticas de formación continua

Tal como se mencionó en la primera dimensión, una de las principales problemáticas relatadas por el profesorado es la necesidad de formación especializada o específica en cuanto a la atención de estudiantes migrantes, tanto en la etapa de formación inicial como en la formación continua. Los relatos revelan que la respuesta a las demandas del estudiantado migrante ha tenido que surgir a partir del ensayo y error, más que de una instancia formal proveniente de lineamientos ministeriales o gubernamentales. En este sentido, P5 menciona que "este proceso creo que es necesario que se tengan que preparar, tanto las universidades, como también, por ejemplo, el CPEIP (…) tenemos que tener estas instancias de preparación continua, donde podamos retomar estos temas que van siendo más contingentes". Los relatos coinciden en que la formación actual no responde a las demandas de la realidad multicultural presente en las aulas chilenas, lo que revela una deuda desde el sistema formador. Así lo menciona Quintriqueo et al. (2020), quienes señalan que la formación docente en Chile presenta un enfoque limitado en competencias interculturales, lo que dificulta el reconocimiento pedagógico de los saberes y lenguas de estudiantes indígenas y migrantes, por lo que la formación docente intercultural sigue siendo marginada en la mayoría de las mallas curriculares, sin ninguna exigencia nacional. De la misma forma, la inclusión de estudiantes migrantes sigue dependiendo de la voluntad e iniciativa individual del profesorado y no de políticas públicas contextualizadas y articuladas.

Se observa que es fundamental reflexionar sobre las consecuencias de esta falta de políticas de formación continua estructurada. Como señalan Sánchez-Valenzuela et al. (2019), la ausencia de lineamientos claros en la formación pedagógica contribuye a que se mantengan prácticas pedagógicas tradicionales que no responden a las necesidades del estudiantado migrante. Este vacío formativo limita la capacidad de los educadores para gestionar la diversidad cultural de manera efectiva, perpetuando la marginalización de ciertos grupos de estudiantes. Además, Rodríguez-Navalon (2021) refuerzan la idea de que las políticas de formación deben ser adaptadas a las realidades de las aulas migrantes siguiendo políticas de seguimiento y trazabilidad, a fin de que el profesorado pueda contar con apoyo institucional para enfrentarse a desafíos específicos, como la adaptación lingüística y la integración social. Por otro lado, las políticas de formación docente deben abordar tanto el nivel teórico como práctico. Aguayo-Fernández et al. (2023) sostienen que la formación pedagógica debe estar alineada con la promoción de una educación inclusiva, lo cual implica la adquisición de competencias interculturales que permitan reconocer y valorar la diversidad cultural en el aula. Esto no solo implica una capacitación académica, sino también una sensibilización hacia las realidades sociales, económicas y políticas de estudiantes migrantes, así como la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión efectiva. Sin una política sólida que aborde estas dimensiones, el profesorado continuará enfrentando dificultades para garantizar la plena participación del estudiantado migrante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que contribuye a perpetuar las desigualdades dentro del sistema educativo chileno. En consecuencia, la falta de políticas de formación continua y estructurada en el ámbito educativo se constituye en una barrera significativa para la integración efectiva del estudiantado migrante en las aulas chilenas.

4.3.2. Desarticulación institucional

A esta falta de formación descrita, se suma la desarticulación entre las distintas instancias y actores del sistema educativo en Chile. Las respuestas de las entrevistas revelan una realidad donde no existen lineamientos ni protocolos claros sobre cómo actuar frente a determinadas situaciones, ni tampoco coordinación entre directivos, convivencia escolar, programas de inclusión como el PIE (Programa de Integración Escolar), u otros. Así lo revela P8 quien asegura "al principio de año nos indican que hay tantos, tantos alumnos inmigrantes, y algo de la vida de ellos, pero no, nada más". Así mismo lo señala P1 al indicar que "lo que llega es por el equipo PIE o por consejos de profesores, pero no hay nada directo del SLEP". En relación con este aspecto, Sisto et al. (2025) señalan que la institución opera desde la improvisación, sin respaldo de las estructuras superiores, situación que se evidencia en la ausencia de una planificación institucional para la inclusión, lo que lleva a que muchos equipos docentes actúen principalmente desde la experiencia y la intuición. Asimismo, Gómez-Chaparro y Sepúlveda (2022) concluyen que, si bien existen oportunidades de acceso, no existen lineamientos directivos claros, que permitan el monitoreo y seguimiento de las trayectorias de estudiantes migrantes.

La falta de coordinación en la gestión de la inclusión de estudiantes migrantes se refleja en la ausencia de un protocolo claro y plan de acción. El relato de P7 señala que "todo depende de la buena voluntad del profesorado". Aguayo-Fernández et al. (2023) advierten que la falta de capacidad institucional para gestionar la diversidad migrante se ve reflejada en la carencia de una estructura de apoyo clara, lo que dificulta la implementación de políticas públicas inclusivas. En muchas ocasiones, las instituciones educativas se ven obligadas a gestionar de manera *ad hoc* las trayectorias del estudiantado migrante, sin un seguimiento sistemático ni la intervención de equipos multidisciplinarios, lo que puede conducir a la exclusión social y educativa. La desarticulación institucional impide que personas migrantes en el sistema escolar reciban el apoyo necesario para su integración, reforzando barreras estructurales. Además, afecta la relación entre familias migrantes y escuelas, creando vacíos comunicacionales que dificultan la participación de familias en la educación de sus hijos (Sánchez-Valenzuela et al., 2019). Es urgente fortalecer las políticas públicas y la estructura institucional para garantizar una inclusión efectiva.

5. Conclusiones

Los resultados del análisis de los desafíos enfrentados por grupos de docentes entrevistados en comunas de Ñuble, Biobío y La Araucanía evidencian problemáticas estructurales e interrelacionadas que limitan la inclusión efectiva de estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno. Estos hallazgos pueden ser interpretados desde una perspectiva de interculturalidad crítica, en tanto permiten comprender que las dificultades observadas no son únicamente pedagógicas o técnicas, sino que responden a relaciones de poder, desigualdad y configuraciones institucionales que organizan la experiencia escolar. En este sentido, los resultados muestran que la carencia de formación docente en interculturalidad, junto con la débil articulación institucional y la ausencia de políticas claras de acompañamiento, no constituyen hechos aislados, sino expresiones de un modelo educativo que se acerca más a una interculturalidad funcional que crítica. Tal como señala Rosas (2021), este enfoque funcional reconoce la diversidad cultural, pero la integra de forma superficial al sistema dominante, sin cuestionar las estructuras que producen exclusión. Esto se refleja en la dependencia de la "buena voluntad" docente y en la ausencia de dispositivos

institucionales sistemáticos para abordar la diversidad. Desde esta perspectiva, la inclusión observada en las escuelas estudiadas aparece como parcial y condicionada, ya que se sostiene principalmente en esfuerzos individuales de equipos docentes, más que en transformaciones estructurales del sistema educativo. Aunque existe disposición para generar vínculos significativos con el estudiantado migrante, dicha acción no logra consolidarse como práctica institucionalizada, lo que reproduce desigualdades en el acceso a oportunidades educativas.

Asimismo, los hallazgos evidencian que las barreras lingüísticas, culturales y pedagógicas no pueden ser comprendidas sólo como desafíos técnicos, sino como expresiones de una asimetría cultural y epistemológica, donde los saberes, lenguas y trayectorias del estudiantado migrante son subordinados a la lógica escolar hegemónica. En este punto, la interculturalidad crítica permite problematizar no solo la falta de estrategias pedagógicas, sino también la forma en que el sistema escolar valida ciertos conocimientos mientras invisibiliza otros. En coherencia con Núñez-Henao (2025), la interculturalidad crítica implica ir más allá del reconocimiento superficial de la diversidad, cuestionando las estructuras educativas, los discursos institucionales y las relaciones de poder que generan exclusión. Desde esta mirada, los resultados de este estudio evidencian la necesidad de una transformación profunda del sistema educativo chileno, que no se limite a la adaptación de prácticas docentes, sino que avance hacia una reorganización de las políticas de formación, gestión escolar y currículum.

En contraste, el predominio de una lógica funcional de la interculturalidad en el sistema educativo chileno se manifiesta en la incorporación limitada de la diversidad como elemento decorativo o compensatorio, sin modificar sustancialmente las estructuras escolares ni las desigualdades subyacentes (Rosas, 2021). Esto se refleja en la ausencia de políticas de formación docente sistemáticas en interculturalidad, la falta de protocolos institucionales claros y la fragmentación de las respuestas educativas frente a la migración.

En consecuencia, este estudio permite concluir que la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno continúa dependiendo de esfuerzos individuales más que de una política estructural coherente, lo que evidencia una brecha entre discurso inclusivo y práctica educativa. Superar esta tensión requiere transitar desde una interculturalidad funcional hacia una interculturalidad crítica, capaz de transformar las condiciones estructurales del sistema educativo y promover relaciones pedagógicas más equitativas, dialógicas y justas. Finalmente, avanzar en esta dirección implica fortalecer la formación inicial y continua docente desde un enfoque crítico, institucionalizar dispositivos de apoyo intercultural, y generar políticas públicas que reconozcan la diversidad no sólo como un atributo del estudiantado, sino como un eje constitutivo del sistema educativo. Solo así será posible consolidar una educación verdaderamente inclusiva, que no reproduzca desigualdades, sino que contribuya activamente a su transformación.

Referencias

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces, Universidad de Granada.

Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P. y Mora-Olate, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21(2), 202-225. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5447

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*(3), 123-134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Aldana Zabala, J. J., Isea Arguelles, J. J., Rodríguez Partidas, N. J. y Estupiñán Ricardo, J. (2023). Integración migratoria y desarrollo de un currículum problematizador para una Educación Inclusiva y de calidad en Iberoamérica. *Revista Conrado, 19*(2), 482-490.

Baeza-Duffy, P. (2023). La inclusión de los estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno: Construcción discursiva de distintos actores sociales en cinco colegios públicos chilenos. *Revista Signos, 56*(112), 210-233. https://doi.org/10.4067/S0718-09342023000200210

Banks, J. A. (2020). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.

Caqueo-Urízar, A., Henríquez, D. y Urzúa, A. (2024). El efecto de la discriminación sobre la autoeficacia y la satisfacción con la vida de los niños y adolescentes migrantes. *Límite* (Arica), *19*, 1-12. https://doi.org/10.4067/S0718-50652024000100203

Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM). (2025). *Análisis del estudiantado extranjero en el sistema escolar, 2024*. Ministerio de Educación.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

de Oliveira-Soares, R. y Melo-Araneda, F. (2022). Inclusión de estudiantes haitianas (os) en el sistema escolar chileno: experiencias internacionales para derribar barreras lingüísticas. *Revista Saberes Educativos*, *8*, 1-19.

Díaz-Pacheco, C. M., Conejeros-Solar, M. L., Llanes-Ordóñez, J. y Sandín, M. P. (2024). Bienestar subjetivo en las trayectorias de escolares inmigrantes en tres escuelas chilenas. *Psicoperspectivas, 23*(3), 1-15. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue3-fulltext-3302

Díaz-Pacheco, C., Vergara-Reyes, C. y Conejeros-Solar, M. L. (2025). Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: una investigación mixta con tres escuelas públicas. *Revista Española de Pedagogía*, *83*(291), 399-415. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4345

Eyzaguirre, S. y Guzmán, I. (2024). *¿Qué impacto tienen los escolares inmigrantes en el norte de Chile?* Centro de Estudios Públicos.

Figueroa, P. y Ramírez, I. (2021). *Discursos de estudiantes chilenos sobre prejuicios y discriminación étnico-racial hacia estudiantes migrantes en sus escuelas*. [Tesis doctoral] Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Gaete-Muñoz, I. A., Pizarro-Valenzuela, K., Leiva-Muñoz, M. y Gaete-Peralta, C. A. (2025). Prácticas educativas inclusivas para estudiantes migrantes: una revisión sistemática de la literatura de la última década. *Autoctonía (Santiago), 9*, 1723-1749. https://doi.org/10.23854/autoc.v9iespecial.665

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(2), 48-69. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P. y Núñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo*, *59*(1), 00110. https://doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.10

Gómez-Chaparro, S. (2021). *Inclusión de Estudiantes Migrantes en Una Escuela Chilena: Desafíos para las Prácticas del Liderazgo Escolar: Un Estudio de Caso* [Tesis de magister]. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gómez-Chaparro, S. y Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas, 21*(1), 53-64. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501

González, J. A., Villarroel, A. B. y Bastías, L. S. (2023). La educación intercultural en Chile. Estrategias pedagógicas en profesores jefes. *Palimpsesto, 13*(22), 97-116. https://doi.org/10.35588/pa.v13i22.6129

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill.

Lamas-Aicón, M. A. y Bachmann-Vera, D. (2024). Fondos de conocimiento de familias migrantes. Un estudio de caso en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17*, 1-25. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.fcfm

Ley General de Educación. Ministerio de Educación, N° 20.370, 17 de agosto de 2009, 1-32. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ley de Inclusión Escolar. Ministerio de Educación, N° 20.845, 8 de junio de 2015, 1-56. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Ley sobre Migración y Extranjería. Ministerio del Interior y Seguridad Pública, N° 21.325, 20 de abril de 2021, 1-71. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1149733

Linares-Alvarado, M. L. y Forero-Londoño, Ó. F. (2024). Trayectorias sociales y educativas en las infancias migrantes venezolanas: una revisión sistemática (2015-2022). *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 8*(14), 84-107. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.Pedagog24.02081406

Marcilla, M. H. (2022). Capítulo 3: Interculturalidad, Educación Intercultural y Enseñanza de Idiomas. En Marcilla, M. H. (Ed.), *Guía para la inclusión lingüística de migrantes* (pp. 61-80). Ediciones Universidad de Salamanca.

Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Sage.

MINEDUC. (2024a). *Radiografía de la matrícula extranjera en el sistema escolar chileno 2024*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2024b). *Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros. Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad.* Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2025). *Reporte bianual de Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros*. Ministerio de Educación.

Mora-Olate, M. L. (2020). Currículum y diversidad cultural: un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de origen migrante. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2*(18), 95-106. https://doi.org/10.35305/rece.v2i18.761

Nocetti, A. V., Mellado-Bustos, A. y Contreras-Sanzana, G. (2021). Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes. *Revista Educación, 45*(2), 1-21. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43355

Núñez-Henao, A. M. (2025). Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad, 37*(1), 390-415. https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1000

Ocampo-González, A. (2020). Esporas de inclusión: Produciendo ángulos de visión alternativos y claves heurísticas en la comprensión de su dominio. *Horizontes Pedagógicos, 22*(1), 1-12. https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22100

Pavez-Soto, I., Alfaro, C., Riedemann, A., Castillo, C., Ortiz, J. y Dufraix, I. (2025). Formación docente con enfoque intercultural: ¿qué dice la literatura reciente sobre experiencias en América Latina? *Estudios Públicos, 181,* 137-163. https://doi.org/10.38178/07183089/2027240723

Perosa, G., Benítez-Molina, P. y Jarpa-Sandoval, B. (2021). Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. *Foro de Educación, 19*(2), 45-68. https://doi.org/10.14516/fde.888

Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias, K. (2020). *Interculturalidad para la formación inicial docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural.* Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Riquelme-Sanderson, M. y Peña-Sandoval, C. (2024). Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante. *Revista de estudios y experiencias en educación, 23*(51), 273-291. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1677

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 67*(246), 321-345. https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.77587

Rodríguez-Navalon, G. S. (2025). *Percepción docente sobre el bienestar socioemocional en estudiantes migrantes: desafíos, oportunidades y orientaciones para la diversidad cultural en el contexto escolar* [Tesis de magister]. Universidad de Chile.

Rodríguez, P., Villanueva, A., Dombrovskaia, L. y Valenzuela, J. (2023). Una metodología para diseñar, desarrollar y evaluar modelos de aprendizaje automático para predecir el abandono escolar en los sistemas escolares: el caso de Chile. *Educación y Tecnologías de la Información, 28*, 10103-10149. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11515-5

Romo, J. y Cumsille, P. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. *Pensamiento Educativo, 57*(1), 1-21. https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.4

Rosas, J. I. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: Análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, *13*, 70-84. https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0199

Sagredo-Lillo, E. J., Bizarría-Muñoz, M. P. y Careaga-Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación, 78,* 343-360. https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526

Sánchez-Valenzuela, R. y Cárdenas-Irribarra, F. (2019). Contexto educativo: su relevancia en la construcción de la identidad docente. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 2*(1), 131-141. https://doi.org/10.22320/reined.v2i1.3870

Segovia Lagos, P. (2021). Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables de Santiago de Chile. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales, 16*(2), 507-522. https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.17

Sisto, V., Badillo, C., González, E. y Báez, T. (2025). *Los Desafíos de Fortalecer la Nueva Educación Pública. Comentarios al Proyecto de Ley Boletín Nº 16-705-04*

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). OEI.

Toledo, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A. (2022). Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar. ¿Cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Boletín de Filología, 57*(1), 449-473. https://doi.org/10.4067/S0718-93032022000100449

Valdés, R. (2025). ¿Qué liderazgo escolar necesita el proyecto de una educación inclusiva? *Revista Enfoques Educacionales, 22*(1), 212-231. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.75166

Valencia-Lucero, J., Zambrano-Godoy, M. y Rosas-Abarca, J. C. (2025). Entre la sobrecarga administrativa y la innovación: Estrés docente y adopción de metodologías activas en la enseñanza en el nivel superior tecnológico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 12279-12295. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16802

Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad, 5*(2), 171-194.

Breve CV de las autoras y los autores

Valentina Beatriz Castillo Ríos

Profesora en Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual y Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa de la Universidad San Sebastián, con experiencia en necesidades educativas especiales transitorias y permanentes en Enseñanza Básica además de experiencia en abordaje de estudiantes en el aula con diagnóstico TEA. Cuenta con capacitaciones en el Uso de herramientas de Inteligencia Artificial para profesionales de la educación impartida por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Posee, además, diplomados en Inclusión, Equidad e Interculturalidad en Educación; diplomado en Familia y Comunidad Educativa en Contextos Interculturales y diplomado en Cultura y Currículum otorgados por la Universidad San Sebastián. Actualmente candidata a Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa en la Universidad San Sebastián.

Email: vbcastillorios@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-9556-3487

Samuel Andrés Parra Muñoz

Profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Concepción y , con experiencia en abordaje con estudiantes de aula diversificada. Cuenta con capacitaciones en liderazgo, innovación y uso de IA para la docencia. Posee, además, diplomados en Inclusión, Equidad e Interculturalidad en Educación; diplomado en Familia y Comunidad Educativa en Contextos Interculturales y diplomado en Cultura y Currículum otorgados por la Universidad San Sebastián. Actualmente candidato a Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa Universidad San Sebastián.

Email: samuelparramz@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-1892-9916

Isamar Beatriz Jara Aguilera

Profesora de Educación Diferencial con especialidad en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Deficiencia Mental, de la universidad Católica de Temuco y Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa de la Universidad San Sebastián.

Cuenta con experiencia en educación especial tanto en modalidad convencional como no convencional, en niveles de educación prebásica, básica, media y educación especial. Se ha capacitado en investigación cualitativa, impartida por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de Temuco, y en Educación Sexual Integral, impartida por el Centro de Educación Sexual Integral. Posee diplomado en Inclusión, Equidad e Interculturalidad en Educación; diplomado en Familia y Comunidad Educativa en Contextos Interculturales y diplomado en Cultura y Currículum, otorgados por la Universidad San Sebastián. Actualmente se encuentra desempeñando el rol de Profesora en Educación Diferencial en la Escuela El Tesoro de Padre Las Casas, perteneciente al Magisterio de la Araucanía. Además realiza Asesoría y Consultoría Educativa en el Centro Terapéutico Neuroplus de Temuco.

Email: isamar.bja@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-5446-5530

Rolando Arturo Poblete Melis

Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona, máster en Investigación por la misma universidad y doctor y profesor de Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha sido director de programas de doctorado y máster en educación. Sus líneas de investigación y trabajo están asociadas a la relación entre diversidad y educación, para la promoción de la inclusión educativa. Tiene más de 20 años de experiencia como académico e investigador en temas de diversidad, políticas públicas, género y migración.

Email: rpobletem@docente.uss.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7799-7190

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 137-152.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100137
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Inclusión de la Diversidad Cultural en la Educación Media Técnico-Profesional del Norte de Chile: Estudio de Caso desde las Percepciones Docentes y Directivas

Cultural Diversity Inclusion in Technical and Vocational Secondary Education in Northern Chile: A Case Study of Teachers' and School Leaders' Perceptions

Katalina Alexandra Moraga Araya *, [1], Carlos Mondaca Rojas [2] y Erik Walter Thomann Illanes [2]

[1] *Colegio Eduardo Frei Montalva, Chile*
[2] *Universidad de Tarapacá, Chile*

RESUMEN:

A nivel global, la Agenda 2030 configura un marco para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, propósito especialmente desafiante en contextos de alta diversidad cultural y social como los establecimientos educacionales de la frontera norte de Chile. En la actualidad, los flujos migratorios internacionales han complejizado el entramado sociocultural del territorio, situando a la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) como una alternativa formativa relevante para estos grupos. Este estudio examina las percepciones de docentes y directivos respecto de la inclusión de la diversidad cultural en un establecimiento de EMTP. Se desarrolló una investigación cualitativa mediante un estudio de caso, utilizando entrevistas semiestructuradas a actores clave de la comunidad educativa, analizadas desde una perspectiva crítica de la educación intercultural. Los hallazgos muestran un estudiantado caracterizado por vulnerabilidad socioeconómica y heterogeneidad cultural, así como una orientación predominante de la EMTP hacia la inserción laboral. Las prácticas inclusivas observadas se centran en la convivencia y el respeto, reflejando enfoques de interculturalidad funcional, mientras persisten barreras estructurales que restringen transformaciones más profundas. Se concluye que es necesario fortalecer la formación docente, el liderazgo pedagógico y las políticas públicas para avanzar hacia enfoques interculturales críticos que favorezcan la justicia educativa y la desegregación escolar en contextos EMTP.

DESCRIPTORES:

Diversidad cultural, Educación Media Técnico Profesional, Inclusión, Migración, Percepciones.

ABSTRACT:

At the global level, the 2030 Agenda establishes a framework to ensure inclusive, equitable, and quality education, a goal that is particularly challenging in contexts of high cultural and social diversity such as educational institutions in the northern border region of Chile. Currently, international migration flows have further complexified the sociocultural fabric of the territory, positioning Technical Vocational High School education as a relevant educational pathway for these groups. This study examines teachers' and school leaders' perceptions regarding the inclusion of cultural diversity in a Technical Vocational High School. A qualitative case study was conducted using semi-structured interviews with key members of the educational community, analyzed from a critical intercultural education perspective. The findings reveal a student body characterized by socioeconomic vulnerability and cultural heterogeneity, as well as a predominant orientation of Technical Vocational High School education toward labor market insertion. The inclusive practices identified focus primarily on coexistence and respect, reflecting functional approaches to interculturality, while structural barriers persist that limit deeper transformations. The study concludes that strengthening teacher education, pedagogical leadership, and public policies is necessary to advance toward critical intercultural approaches that promote educational justice and school desegregation in Technical Vocational High School contexts.

KEYWORDS:

Cultural diversity, Technical Vocational High Schools, Inclusion, Migration, Perceptions.

CÓMO CITAR:

Moraga Araya, K. A., Mondaca Rojas, C. y Thomann Illanes, E. W. (2026). Inclusión de la diversidad cultural en la educación media técnico-profesional del norte de Chile: estudio de caso desde las percepciones docentes y directivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 137-152.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100137

*Contacto: katalina.moragaar@slepchinchorro.cl
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 17 de enero 2025
1ª Evaluación: 5 de marzo 2025
Aceptado: 5 de marzo 2026

1. Introducción

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), la Agenda 2030 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje universales. Cumplir este objetivo en comunidades educativas caracterizadas por una elevada diversidad cultural y social, e influenciadas por políticas públicas orientadas a la formación inicial docente, puede favorecer la igualdad de oportunidades, la atención a grupos en situación de mayor vulnerabilidad y una participación ciudadana más activa de sectores históricamente marginados. Estos lineamientos adquieren especial relevancia frente a procesos sociales de alto impacto, como la migración, que ha promovido la coexistencia de múltiples grupos en un mismo territorio, tensionando las fronteras culturales y políticas de los Estados nacionales en los espacios educativos.

En el contexto de la globalización, la migración internacional se ha consolidado como un fenómeno estructural que involucra a aproximadamente 281 millones de personas en el mundo, transformando las dinámicas demográficas y las políticas públicas de los Estados receptores (McAuliffe y Adhiambo, 2024). América Latina destaca como una región de alta movilidad humana (Castañeda y Brebi, 2024), marcada por procesos migratorios familiares que complejizan la integración social y educativa de niños/as y adolescentes en nuevos entornos culturales (Carreño et al., 2023; Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; UNICEF Chile, 2022). En Chile, el Instituto Nacional de Estadística de Chile y el Servicio Nacional de Inmigrantes (2023) estimaron que, para el año 2022, residían en el territorio 1.625.074 personas extranjeras, tanto en situación regular como irregular. El grupo de menores de 20 años representó un 2,5 % de extranjeros/as en situación irregular, con un total de 2.662 de niños/as y adolescentes.

En la frontera norte del país, particularmente en la Región de Arica y Parinacota, se registró una población de 31.355 personas extranjeras, siendo los colectivos de Perú y Bolivia los predominantes. En este escenario, los flujos migratorios complejizan el entramado de diversidad, considerando que el territorio cuenta históricamente con la presencia de pueblos indígenas y afrodescendientes (Tijoux y Zapata-Sepúlveda, 2019). De acuerdo con el Censo de 2017, la población indígena conforma el 35,7 % del total regional, destacando que el 75,3 % corresponde a ascendencia aimara, el 10 % mapuche, el 3,4 % quechua y el 2,4 % diaguita (Unidad Técnica Arica y Parinacota, 2019).

En este contexto, la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) se configura como una alternativa de inserción laboral para estudiantes migrantes y diversos colectivos en situación de vulnerabilidad, aunque continúa asociada a desigualdades estructurales y segmentación educativa (Bravo-Rojas et al., 2021; Orrego-Tapia, 2021; Palma, 2021). Tales condiciones plantean desafíos para docentes y equipos directivos, reforzando la necesidad de políticas y prácticas educativas sustentadas en enfoques interculturales críticos orientados a la justicia educativa (Centro de Innovación y Liderazgo Educativo [CILED], 2024; Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; Walsh, 2010).

En esa línea, el estudio buscó responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas de inclusión de la diversidad cultural implementadas por docentes y equipos directivos en la Educación Media Técnico-Profesional de un liceo ubicado en la ciudad de Arica? Para abordar esta interrogante se desarrolló un estudio de caso en un establecimiento con amplia trayectoria y relevancia en la Región de Arica y Parinacota. El centro educativo se caracteriza por altos índices de vulnerabilidad

socioeducativa y una marcada diversidad cultural, asociada a la presencia de población migrante y de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y comunidades afrodescendientes. De acuerdo con sus documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional y Plan de Mejoramiento Educativo), el establecimiento declara un compromiso con la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, orientando sus acciones hacia la generación de apoyos y la promoción de igualdad de oportunidades para todo el estudiantado.

2. Revisión de la literatura

En este marco, el concepto de inclusión adquiere centralidad debido a su carácter multidimensional. Desde la perspectiva educativa, se entiende como un conjunto de procesos orientados a reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado (Booth y Ainscow, 2000), reconociendo la diversidad de necesidades y contextos como elementos clave para el desarrollo de prácticas pedagógicas equitativas (Ley N.º 20.845, 2015; Quintero, 2020). En paralelo, la diversidad cultural alude a la heterogeneidad de identidades y formas de expresión social y cultural presentes en las comunidades educativas (Peinado, 2021; Ramírez, 2020), siendo concebida como una condición transversal que debe incorporarse pedagógicamente para favorecer la interacción entre estudiantes de distintos orígenes (Ministerio de Educación, 2017).

Al respecto, la literatura internacional muestra resultados heterogéneos: mientras algunos estudios evidencian limitaciones en la sensibilidad cultural docente y la falta de estrategias pedagógicas situadas (Masunungure y Maguvhe, 2024; Torres-Zaragoza, 2025), otros destacan avances en prácticas inclusivas y en la reducción de dinámicas discriminatorias (Balan, 2024; Cabrera-Vásquez, 2022; Gracia-Gil et al., 2025). En América Latina, las investigaciones incorporan una mirada crítica desde la educación intercultural, cuestionando las relaciones de poder subyacentes (Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; Tubino, 2005). En Chile, especialmente en el norte del país, los estudios señalan limitaciones en la implementación de enfoques interculturales, presencia de prácticas asimilacionistas y persistencia de prejuicios y discriminación hacia estudiantes migrantes y pertenecientes a pueblos originarios (Alvarado-Urbina et al., 2024; Bustos-González y Gairín, 2017; Bustos-Lira y Bustos-González, 2024; Mondaca-Rojas et al., 2020).

Por su lado, la EMTP es una modalidad del sistema educacional chileno que se imparte durante los dos últimos años de la enseñanza media. Mediante una formación integral busca que cada estudiante elija una especialidad técnica en consonancia con las necesidades del mercado, la cual le permitirá una pronta inserción laboral. Aproximadamente el 37,6% de los/as estudiantes que cursan tercero y cuarto medio están matriculados en este tipo de enseñanza, cuyas clases son dictadas por profesionales de la especialidad, primando el aprendizaje de conocimientos prácticos (Ministerio de Educación, 2020; Sepúlveda, 2024). Finalizada la práctica profesional, quienes cursaron esta modalidad pueden graduarse con el título de técnico de nivel medio (Ministerio de Educación, s. f.). Como se mencionó, esta modalidad recibe grandes cantidades de estudiantes pertenecientes a sectores vulnerables y diversos, haciendo imperativo un abordaje inclusivo e intercultural (Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; Palma, 2021; Torres, 2023).

En síntesis, la literatura internacional reciente ha concentrado su atención en la inclusión educativa desde la perspectiva de la discapacidad, dejando en segundo plano el análisis de la diversidad cultural en contextos escolares altamente heterogéneos (Kim

et al., 2025; Mirre-Jobir y Tefesse-Teferi, 2025). En el caso de Chile, los estudios sobre diversidad cultural evidencian la persistencia de prácticas homogeneizadoras y asimilacionistas, aunque también identifican esfuerzos docentes y directivos orientados a promover enfoques interculturales y ajustes curriculares (Alarcón-Leiva et al., 2020; Quezada-Carrasco, 2024; Stang-Alva et al., 2021). Sin embargo, la continuidad de prácticas discriminatorias y la limitada institucionalización de políticas inclusivas muestran la necesidad de fortalecer la formación docente, el liderazgo escolar y los marcos de política pública con pertinencia cultural (Bravo-Rojas et al., 2021; Fierro-Silva et al., 2022; Torres, 2023; Valdebenito, 2021). En el norte de Chile, investigaciones previas destacan desafíos culturales y lingüísticos para docentes y estudiantes que tensionan los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque también reconocen capacidades de adaptación y desempeño académico en estudiantes migrantes y pertenecientes a pueblos originarios (Bustos et al., 2026; Mondaca-Rojas et al., 2025; Tovar-Correal y Bustos-González, 2022).

Pese a estos avances, persiste un vacío en torno a cómo docentes y equipos directivos comprenden e implementan prácticas de inclusión cultural en la EMTP, particularmente en contextos fronterizos. En este escenario, la presente investigación analiza sus percepciones en un liceo de la Región de Arica y Parinacota, identificando estrategias de inclusión y contrastando las perspectivas de ambos actores educativos.

3. Metodología

En el marco de un Proyecto Fondecyt sobre EMTP, liderazgo y diversidad cultural en el norte de Chile, el presente estudio se sostiene en el paradigma interpretativo, adhiriendo a un tipo de investigación cualitativa para abordar contextos de diversidad (Denzin y Lincon, 1994; Sampieri y Mendoza, 2018) y optando por un diseño de carácter transversal-exploratorio (Pérez et al., 2020). En ese tenor, se desarrolló un estudio de caso de corte descriptivo-interpretativo, entendido como un proceso de indagación sistemático que permite examinar en profundidad fenómenos sociales complejos, en este caso, referido a entidades educativas únicas (Sabariego et al., 2009). El alero descriptivo refiere a la exposición de los resultados mediante la construcción de un relato específico sobre una realidad puntual (Guevara et al., 2020). Por su parte, el alcance interpretativo se encarga de interpretar los fenómenos ahondando en la experiencia del sujeto como fuente de conocimiento desde su perspectiva de mundo (Castillo-López et al., 2022).

Dicha labor se realizó en función del enfoque de educación intercultural de Walsh (2010) quien coloca en tela de juicio las prácticas docentes (Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022) desarrolladas en contextos de diversidad que dicen ser inclusivas. Walsh (2010) plantea tres perspectivas respecto a cómo se aborda la interculturalidad. La primera es la relacional, donde la interculturalidad se reduce a un intercambio entre culturas (ya sean prácticas, saberes o tradiciones), invisibilizando y minimizando las estructuras de poder y dominación y las dinámicas impuestas por la colonialidad. La segunda alude a una interculturalidad funcional al sistema de mercado que, si bien reconoce y respeta la diversidad cultural, no cuestiona el modelo neoliberal que la subordina, perpetuando las asimetrías y la desigualdad sociocultural. Adopta la lógica multicultural del capitalismo global, donde la diversidad cultural se configura como una estrategia de dominación orientada al control étnico y la conservación de la estabilidad social.

La tercera, es una visión crítica que problematiza las bases estructurales, raciales y coloniales del poder, y se construye desde las demandas de grupos históricamente

oprimidos. Bajo esa perspectiva, la interculturalidad adopta las formas de herramienta, proceso y proyecto de tipo político social, étnico y epistémico. En consecuencia, su concreción requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones. En el ámbito educativo, opera como una herramienta pedagógica que cuestiona las estructuras coloniales de racialización, subalternización e inferiorización. Por ende, promueve prácticas pedagógicas críticas y decoloniales que reconocen y legitiman formas diversas de ser, vivir y saber, favoreciendo la construcción de modos alternativos de "… pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir…" (Walsh, 2010, p. 15).

La población estuvo compuesta por 4 docentes y 2 directivos/as (Cuadro 1), quienes cuentan con más de veinte años en el establecimiento. Este recinto educativo es de tipo público y se ubica en el radio urbano de la ciudad de Arica. En su modalidad técnico profesional, imparte las siguientes especialidades: Mecánica Automotriz, Construcciones Metálicas, Mecánica Industrial, Electricidad, Electrónica, Gastronomía, Atención de párvulos, Administración y Operaciones Portuarias. Su personal se compone de 4 directivos/as y 52 docentes. Según el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2023), tiene una matrícula de 787 estudiantes, de los cuales el 24 % corresponde a extranjeros/as, resaltando las nacionalidades bolivianas, peruanas, venezolanas y colombianas. Asimismo, el 28 % del total declara pertenecer a una etnia, siendo el 95 % aimara. Cabe destacar que el 41 % de los extranjeros/as adscribe a una etnia. En esa línea, se reconoce la existencia de estudiantes nacionalizados y de quienes cuyos padres y madres son extranjeros, pero que poseen nacionalidad chilena por haber nacido en el territorio nacional.

Cuadro 1

Participantes del estudio

Funcionariado	Abreviatura
Docente de Lengua y Literatura	Participante 1 (P.1)
Docente de Filosofía	Participante 2 (P.2)
Docente de Historia y Geografía	Participante 3 (P.3)
Docente de Inglés	Participante 4 (P.4)
Dirección Jefe de Producción	Participante 5 (P.5)
Dirección Encargado/a Programa de Integración Escolar	Participante 6 (P.6)

Para conocer las percepciones se aplicaron entrevistas semiestructuradas (Lopezosa, 2020) validadas por juicio de experto. Las preguntas se desarrollaron en función de los siguientes ejes predefinidos en el proyecto: percepciones generales, liderazgo, enseñanza y aprendizaje, formación y convivencia, participación y vida democrática y articulación. La inserción en el establecimiento se extendió por 4 días, y cada entrevista tomó aproximadamente media hora. Concretadas, fueron transcritas en *Microsoft Word* y codificadas mediante el *software* NVivo 15, aplicando un análisis de contenido temático (Miles et al., 2018). A partir de esto, las respuestas pertinentes se ubicaron en las categorías mencionadas, facilitando la confección del relato. Con dicha estructura se presentan los principales resultados por medio de citas representativas. Referente a los aspectos éticos, se consiguieron los permisos correspondientes y se contó con consentimientos informados para cada participante.

4. Resultados

4.1. Percepciones generales

Este eje aborda la caracterización del estudiantado según su diversidad cultural y los desafíos que pueden presentar en la cotidianidad. Dirección y docentes expresaron que el estudiantado del recinto educacional se caracteriza por tener un elevado índice de vulnerabilidad, variadas nacionalidades, identificarse con pueblos indígenas y habitar en zonas rurales, como se expone en el siguiente fragmento:

> *… hay alta tasa de vulnerabilidad. También hay hartos chicos que son extranjeros, hartos estudiantes extranjeros, bolivianos, peruanos, venezolanos, colombianos … El tema de que hay hartos extranjeros y hartas personas que vienen del Valle de Azapa, entonces eso lo hace diferente de otros colegios … Nosotros tenemos harto estudiante que es de la zona rural.* (P. 1)

También se resalta que la elección de la formación técnica obedece a la búsqueda de una pronta inserción laboral para ayudar monetariamente a sus familias. Paralelamente, no se le suele dar mayor atención a las calificaciones, sino más bien, se prioriza terminar los estudios para entrar pronto al mundo laboral:

> *Entonces quizás los padres solamente están buscando que el joven tenga una profesión ¿ya?, para poder quizás trabajar y aportar al hogar… entonces muchas veces el hogar no incentiva, solamente lo incentiva a venir a clase y a poder aportar, o sea a terminar su ciclo de enseñanza media.* (P. 5)

Respecto a los desafíos actuales, se menciona el impacto tecnológico y el uso de la lengua dentro del aula. En ese tenor, resalta que la lengua de origen puede ser una barrera para la transmisión de los contenidos, debido a la presencia de modismos de ambas partes. Los/as estudiantes de los colectivos mencionados, presentan dificultades para entender las palabras, expresiones y conceptos utilizados por sus docentes. Según los/as participantes, esta situación profundiza las brechas de conocimiento existentes, al situarlos en una posición de desventaja, en la medida de que el sistema educativo chileno ofrecería procesos de enseñanza y aprendizaje más desarrollados que los de sus países de origen. Ejemplo de aquello, se ilustra en la siguiente cita:

> *Por lo tanto, es súper complejo trabajar con la diversidad, porque muchas veces ellos no entienden el lenguaje con el que nosotros hablamos, muchas veces no tienen el mismo nivel educativo que nosotros tenemos…* (P. 2)

Las respuestas definen un estudiantado que sigue la constante local de contacto entre la diversidad socioeconómica, cultural y espacial. En ese aspecto, la educación para los colectivos en cuestión es considerada un instrumento para la inserción al mercado laboral, priorizándola por sobre la adquisición de conocimientos. Dicha visión expone un modelo intercultural de tipo funcional, puesto que está subyugada a la búsqueda de la calidad de vida y la subsistencia, sin cuestionar la estructura que obliga al estudiante a priorizar aquello. Asimismo, y en armonía con dicha matriz, la diversidad en general, la lengua y los modismos se perciben como un obstáculo en lugar de una oportunidad de aprendizaje interepistémico.

4.2. Liderazgo

En relación con las funciones del cuerpo docente y la dirección respecto del abordaje de la diversidad cultural, se evidencian roles trascendentales en el trato con los/as estudiantes. Primero, los/as docentes se perciben como líderes del aula, ya que están encargados de incluir a sus estudiantes, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. Asimismo, buscan integrar la temática de diversidad cultural en las

actividades del establecimiento, a través de valores como el respeto. Por lo demás, son conscientes de que las actividades deben contar con una planificación, que incluya ejemplos relacionados a la diversidad y aborde temas emocionales, definiendo un trabajo integral hacia y por sus estudiantes. Un entrevistado señala al respecto que:

> *… nosotros como profesores/as líderes, claro que tenemos la función de incluir la diversidad … tenemos estudiantes que por su nacionalidad y su estilo de vida son más extrovertidos que el chileno o, todo lo contrario, se sienten disminuidos por ser extranjeros y extraños/as a la nación. Por lo tanto, hay que trabajar en el ámbito emocional con ellos y con ellas. Hay que trabajar en el sentido del lenguaje, que sea un lenguaje inclusivo, y además no inclusivo me refiero desde el punto de vista de la sexualidad, sino que nos referimos desde el punto de vista étnico. … y claro, como profesor líder, el apoyo hacia ellos/as y hacia su familia es algo predominante en nosotros.* (P. 2)

Segundo, la dirección del establecimiento se ve involucrada desde una mirada más organizacional, ayudando a cada estudiante a encontrar una práctica profesional que sea acorde a sus habilidades y personalidad. Para esto se realiza una entrevista previa, con el objeto de conocer sus expectativas y saber si existen dificultades provenientes de rasgos culturales que puedan ser resueltas antes de iniciar la ubicación en alguna empresa. En definitiva, desde la mirada de los/as participantes existe un trabajo previo y constante en abordar barreras a la participación que puedan surgir en la interacción de culturas diferentes, en el ámbito de las prácticas profesionales. Dichas percepciones se ejemplifican en el siguiente fragmento:

> *… hay jóvenes, por ejemplo, de etnia aimara que su característica principal es que son muy retraídos, cuesta mucho que se puedan comunicar … en cuanto a mi rol, como Jefe de Producción yo tengo encargado de presentarlo a la empresa, entonces yo gestiono las prácticas, entonces ellos se cohíben mucho … que es por su etnia y además de eso, como muchos de ellos viven en el valle, no tienen cercanía con vecinos, entonces y, además de eso, los papás trabajan todo el día, entonces no tienen mucha comunicación. Entonces nosotros incentivamos desde primero a cuarto esa comunicación, pero yo he notado que se comunican muy poco … cuando ya están haciendo su práctica, hacen su trabajo y no se comunican con el jefe o la jefa inclusive, no se comunica con los pares, no participan y eso en el ambiente laboral es primordial, entonces nosotros estamos tratando de que eso cambie.* (P. 5)

A partir de lo descrito, se identifica un ejercicio de liderazgo alineado con la lógica de la interculturalidad funcional. Este se circunscribe al diálogo, la gestión socioemocional y la regulación de la convivencia escolar, contribuyendo a la reproducción del orden institucional existente más que a su problematización. Asimismo, los rasgos culturales atribuidos a los/as estudiantes son resignificados como déficits o dificultades a superar para responder a las exigencias del mercado, evidenciando una racionalidad instrumental que tensiona los principios transformadores de la inclusión y de la interculturalidad crítica.

Esta situación revela una posible confusión conceptual, en tanto que tales prácticas son interpretadas por docentes y equipos directivos como inclusivas e interculturales, pese a distanciarse de los fundamentos epistemológicos y políticos de ambos enfoques. En este sentido, tales conceptualizaciones tienden a reproducir, muchas veces de manera no intencionada, dinámicas homogeneizadoras y potencialmente excluyentes en el espacio educativo.

4.3. Enseñanza y aprendizaje

En el área de apoyo al desarrollo de los/as estudiantes para el abordaje de la diversidad cultural en el aprendizaje, se manifestó que el personal se preocupa por realizar cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de

incorporar la diversidad cultural. Estas prácticas se sustentan en diversas reuniones de preparación entre docentes:

> *… en talleres que hacemos comúnmente los días miércoles, ahí se abordan temas como éste [diversidad cultural] y trabajamos en grupo, luego hacemos el plenario. La cosa es que la información se maneja y se aplica.* (P. 4)

En ese aspecto, se menciona que la comunicación es un pilar fundamental entre los/as docentes de asignatura disciplinar para emitir un mismo discurso donde se identifique, valore y trabaje con la diversidad cultural, evitando posibles situaciones de discriminación, marginación, violencia, etc. En este eje, docentes y directivos señalan que instaurar y mantener este discurso puede ser una tarea compleja debido a eventos de discriminación que han ocurrido principalmente en el norte de Chile. Estos hechos se han viralizado en redes sociales y la televisión, instaurando una sensación de inseguridad entre los/as estudiantes migrantes. Un docente enfatiza en aquello como se demuestra en la siguiente cita:

> *… cuando volvimos de la clase telemática y volvimos a las clases presenciales y el año pasado especialmente el 22 [2022], estaba muy fuerte el sesgo contra el migrante. Pasaron esas cosas pencas que pasaron en Iquique, que vimos la televisión en el verano. Todos vimos eso. Entonces aquí llegan los escolares con la visión de que ellos son los culpables ... había un discurso establecido en la atmósfera del país.… Cambiar ese chip en los escolares costó todo el año. No lo logramos con todos. … egresados de 4º Medio de mi clase todavía andaban con esa idea de que el migrante es culpable de todo, como la peste negra. Ellos son culpables de todos los males de Chile. … esa mentalidad cambiársela a los escolares tiene que ver con un trabajo mancomunado… de todas las asignaturas.* (P. 3)

Los/as docentes recalcan que son los principales encargados de evitar este tipo de discriminación desde sus asignaturas disciplinares, en el entendido de que no todo el estudiantado tendrá un cambio respecto a su pensamiento, pero es su deber evitar posibles situaciones que dificulten y entorpezcan la convivencia en el aula. En clave de Walsh, el esfuerzo se alinea con la necesidad de confrontar el racismo y la exclusión para formar ciudadanos conscientes, en un contexto donde predomina la matriz colonial del poder. Bajo esa lógica la docencia encarna un acto pedagógico-político. Si bien éstos son actos valiosos para desarrollar prácticas interculturales, estas se limitan a la convivencia, cuando desde la interculturalidad crítica deben buscar reconceptualizar las estructuras sociales y velar por el mencionado aprendizaje interepistémico.

4.4. Formación y convivencia

Considerando la interacción fuera de la sala de clases, las actividades extra-programáticas y el clima del establecimiento, existen variadas actividades destinadas a relevar aspectos patrimoniales y culturales, los que se adaptan a los contextos actuales y al interés del estudiantado, como se menciona en este fragmento:

> *El equipo de gestión valida … algún trabajo, algún proyecto o alguna cosa que quiera ver con el tema de diversidad cultural aquí en el establecimiento. Cualquier cosa que sean potenciales para el aprendizaje y para la reflexión de los y las estudiantes dentro de la diversidad cultural. … A veces hemos hecho la Cruz de Mayo. Ultimamente lo estamos haciendo. Antiguamente no lo hacían. Que son elementos patrimoniales de acá, bueno, la Cruz de Mayo, un tema religioso. El Machac Mara, es un tema eminentemente indigenista de acá de la zona, y es patrimonio indígena de pueblo originario de acá … porque la cultura aimara y quechua es la que está acá. Y se hace un gran acto masivo en torno a aquello en junio.* (P. 3)

De igual forma, los/as docentes mencionan que las actividades extraprogramáticas

realizadas en favor de la diversidad cultural son autofinanciadas, lo que ayuda a formar comunidad, demostrando solidaridad y empatía. En ellas los/as estudiantes participan mediante aportes económicos, labores de organización, traslado de mobiliario, construcción de escenografía, participación en bailes tradicionales, entre otras actividades. No obstante, se manifiestan las dificultades para gestionar cambios con recursos limitados, tal como se expresa en la siguiente cita, donde se señala que cada integrante del establecimiento aporta voluntariamente una suma de dinero para la realización de actividades que promueven la diversidad cultural:

> *Por ejemplo, cada uno junta $1.000 para poder hacer una actividad cultural que incluya lo aimara …* (P. 1)

Si bien las actividades asociadas a la diversidad cultural son valoradas por los/as participantes, estas pueden derivar en procesos de folclorización al reducir las expresiones culturales a instancias puntuales y simbólicas, limitando su potencial transformador. Para avanzar hacia una educación inclusiva e intercultural resulta necesario complementar dichas prácticas con cambios estructurales, especialmente en el ámbito curricular, donde se legitiman saberes y se configuran relaciones de poder. Aunque emergen prácticas de solidaridad y autogestión que reflejan la agencia de la comunidad educativa, la insuficiencia de recursos evidencia las contradicciones de una política pública que promueve discursivamente la inclusión sin garantizar condiciones materiales para su implementación, reproduciendo así dinámicas homogeneizadoras dentro del sistema escolar.

4.5. Participación y vida democrática

En referencia a los aspectos culturales de la región que inciden en la inclusión de la diversidad cultural, el cuerpo docente y la dirección destacan elementos positivos vinculados a su historia, ubicación geográfica y pluriculturalidad. De este modo, el hecho de pertenecer al territorio implica el desarrollo de una mentalidad habituada a la diversidad. Uno de los participantes comentó que:

> *… todos los que vivimos acá en el norte, sobre todo en Arica … nosotros desde muy pequeños convivimos con personas extranjeras, entonces nuestros padres, nuestros abuelos inclusive son extranjeros, entonces gracias a eso nosotros tenemos una mayor predisposición al extranjero que en el resto del país. Porque si uno va al sur tiene otra visión del extranjero. En cambio, nosotros nos adaptamos inclusive al extranjero. Entonces eso enriquece mucho la actividad dentro del liceo.* (P. 5)

En este eje analítico emergen nuevamente elementos asociados a la interculturalidad relacional, en tanto la herencia histórica es concebida como un factor que predispondría de manera natural hacia la diversidad, invisibilizando los procesos de subyugación y desigualdad que se reproducen a través del sistema socioeducativo. Esta comprensión tiende a minimizar las estructuras de poder y las lógicas de colonialidad que configuran y sostienen jerarquías culturales y sociales en el espacio escolar, desplazando el análisis desde dimensiones estructurales hacia lecturas esencializadas de la convivencia con la diferencia.

Asimismo, la diferenciación de visiones según la latitud geográfica sugiere procesos de normalización de la pluralidad cultural que, desde una perspectiva de interculturalidad crítica, resultan problemáticos, en la medida en que no necesariamente implican transformaciones sustantivas en las relaciones sociales ni en los mecanismos institucionales que perpetúan la racialización. En este sentido, la normalización de la diversidad puede operar como un dispositivo discursivo que neutraliza el conflicto y limita el potencial transformador de la acción educativa. Este hallazgo sugiere la

persistencia de marcos interpretativos que, bajo una retórica de reconocimiento, contribuyen a la reproducción de lógicas monoculturales y a la continuidad de estructuras históricas de desigualdad dentro del campo educativo.

4.6. Articulación

En relación con el eje de articulación y la existencia de mecanismos o prácticas que ayuden a facilitar la transición hacía el ámbito laboral o hacia la Educación Superior, se estiman distintas formas de recabar información y materializar esto en futuros apoyos para el alumnado, tales como entrevistas con el encargado/a de orientación, trabajadores/as sociales, participación de programas externos, etc. Un ejemplo de lo anterior se observa cuando el establecimiento y/o los/as docentes guían e informan a estudiantes, padres, madres y apoderados para conseguir un documento de identidad chileno denominado RUT (Rol Único Tributario). Entre varias cosas, el documento permite obtener la licencia que certifica la especialidad o aspirar a las ayudas estatales para cursar la Educación Superior.

Respecto a esto último, en Chile existen múltiples vías de financiamiento, a las que se puede postular mediante un formulario denominado "Formulario Único de Acreditación Socioeconómica" (FUAS). Por medio de este instrumento, el Ministerio de Educación evalúa y determina el tipo de beneficio al cual los/as postulantes pueden acceder en función de su situación socioeconómica, encontrándose entre ellos la gratuidad, diversos tipos de becas y créditos. En este contexto, para muchos/as estudiantes inmigrantes resulta fundamental contar con su documento de identidad, tal como se ilustra a continuación:

> *Un estudiante extranjero que llega en situación inmigrante irregular no tiene la cantidad de dinero para pagar una Educación Superior y no puede entrar al FUAS por el tema del RUT porque no puede cambiarlo y al no cambiarlo se genera un problema porque no tiene a sus padres o a los padres le faltan contratos, entonces se generan problemas.* (P. 1)

Finalmente, el funcionariado da a entender que, si bien realizan todo lo que está a su alcance, son las políticas públicas las cuales deberían cambiar para que los/as estudiantes puedan tener mayores apoyos educacionales.

Desde la interculturalidad crítica, se evidencia que la problemática no reside en la diversidad en sí misma, sino que es la estructura sistémica y matriz de poder que añade barreras y limitantes para la educación inclusiva, equitativa y de calidad, racializando y excluyendo mediante dispositivos legales y burocráticos. Pese a ello, la labor del establecimiento es funcional al sistema, puesto que buscan acomodar e insertar al individuo dentro de las reglas prestablecidas. Es más, se refuerza dicha perspectiva, ya que la docencia sostiene que hace todo lo que está a su alcance, atribuyendo la responsabilidad de las principales soluciones al Estado y, en consecuencia, desentendiéndose de un rol más activo y transformador.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio permiten comprender como en este contexto determinado la incorporación de estudiantes a la EMTP puede asociarse a una decisión familiar pragmática, vinculada a condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y a la necesidad de una pronta inserción laboral. Esta racionalidad instrumental, sitúa la EMTP como una vía de subsistencia más que como un espacio de desarrollo integral, complejizando la tarea de formar técnicos capaces de sostener trayectorias productivas y desenvolverse exitosamente en el mundo del trabajo (Sepúlveda y Valdebenito, 2020).

En este marco, el desafío no se limita a responder a las demandas del mercado, sino también a garantizar procesos que reconozcan la realidad territorial, cultural y social del estudiantado (Palma, 2021; Torres, 2023).

En relación con la inclusión y la diversidad cultural, se evidencia una tensión entre el discurso institucional y las prácticas realizadas. Si bien docentes y directivos manifiestan una disposición positiva hacia la diversidad y relatan acciones orientadas al respeto, la convivencia y el apoyo emocional, dichas prácticas se enmarcan mayoritariamente en una interculturalidad relacional o funcional (Walsh, 2010). Esto implica que la diversidad se aborda como un aspecto a gestionar para favorecer la adaptación al establecimiento y, posteriormente, al mercado, sin problematizar las jerarquías sociales, culturales y epistémicas que condicionan el acceso a oportunidades.

En esa línea, se observa que, en ocasiones, se reproducen miradas deficitarias sobre estudiantes migrantes y pertenecientes a pueblos originarios, asociando sus trayectorias a carencias lingüísticas o sociofamiliares, tal como advierte Valdebenito (2021). Asimismo, se refuerza la idea de que tratar a todos por igual equivale a inclusión, derivando en prácticas asimilacionistas que invisibilizan necesidades específicas e individuales, lo que se condice con el estudio de Alarcón-Leiva et al. (2020). Además, los resultados muestran que docentes y el equipo directivo reconocen que los colectivos aludidos enfrentan barreras adicionales durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero, paralelamente, tienden a comprender la inclusión como la ausencia de conflicto y la adecuación a las reglas preestablecidas. Esto refuerza una mirada subordinada al sistema, donde la responsabilidad de "encajar" recae en los/as estudiantes y en la voluntad del profesorado.

Estas limitaciones se profundizan debido a que parte del profesorado de la EMTP no cuenta con formación pedagógica, lo que incrementa las dificultades para abordar aulas altamente diversas (CILED, 2024). Pese a ello, el estudio evidencia esfuerzos concretos: coordinación docente, actividades culturales, acciones de apoyo y mecanismos de articulación hacia el mundo laboral o la Educación Superior. No obstante, estas iniciativas suelen operar con recursos limitados y bajo marcos normativos que añaden obstáculos, especialmente en situaciones migratorias irregulares. Desde esta perspectiva, se reafirma que el problema no reside en la diversidad, sino en las estructuras que producen barreras y exclusiones, reproduciendo desigualdades. Por ello, la interculturalidad crítica propone cuestionar las bases coloniales y raciales del poder para avanzar hacia transformaciones reales (Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; Walsh, 2010).

En consecuencia, es necesario fortalecer herramientas teórico-conceptuales basadas en evidencia y ampliar programas de formación continua con pertinencia territorial, impulsando estrategias pedagógicas situadas (CILED, 2022). Al mismo tiempo, resulta imperativo complementar estos esfuerzos con transformaciones curriculares, marcos normativos y políticas que promuevan una educación inclusiva y contextualizada (Quezada-Carrasco, 2024). Finalmente, estos resultados invitan a repensar estrategias institucionales que involucren a la comunidad educativa y reconozcan la diversidad cultural como un recurso para fortalecer la convivencia, la participación y las prácticas democráticas e innovadoras (Pareja et al., 2020), proyectando avances en la medida en que se consoliden enfoques interculturales que contribuyan a enfrentar la segregación escolar (Stang-Alva et al., 2021; Valenzuela y Conejeros, 2023).

Lejos de constituir debilidades, el carácter cualitativo, situado y exploratorio del estudio permitió una comprensión del fenómeno en su contexto específico, aportando una mirada detallada sobre las percepciones y prácticas en torno a la inclusión y la

diversidad cultural. Asimismo, el enfoque centrado en actores clave y el diseño transversal ofrecen una base sólida para futuras investigaciones que amplíen y profundicen estos hallazgos desde perspectivas comparativas y longitudinales.

Financiación

La presente investigación fue elaborada y financiada a partir del Proyecto FONDECYT 1220920 "Prácticas de Inclusión de la diversidad cultural en la Educación Media Técnico Profesional en la frontera norte de Chile" de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), cuyo investigador responsable es el Dr. Carlos Mondaca Rojas.

Referencias

Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C. y Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa, 15*. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049

Alvarado-Urbina, A., Mondaca-Rojas, C., Bustos-González, R. y Sánchez-González, E. (2024). Social Boundaries and Stigmatization in a Border Territory: Experiences of Peruvian and Bolivian Students in the Northernmost Region of Chile. *Sage Open, 14*(2). https://doi.org/10.1177/21582440241253421

Balan, A. (2024). Cultural diversity and widening participation: enhancement of teaching and feedback practices for law students from a diverse range of backgrounds. *The Law Teacher, 58*(3), 327–349. https://doi.org/10.1080/03069400.2024.2381315

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf

Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A. y Mondaca-Rojas, C. (2021). Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: Desafíos y propuestas de política educativas. *Interciencia, 46*(12), 462-470.

Bustos, R., Mondaca, C., Driscoll, T. y Sánchez, E., (2026). Decolonization and curriculum: Representations of Chilean indigenous teachers. *Teaching and Teacher Education, 174*, 105413. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105413

Bustos-González, R. y Gairín, J. (2017). Student academic adaptation of migrants in border contexts. *Calidad en la Educación*, *46*, 193-220. https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193

Bustos-Lira, L. y Bustos-González, R. (2024). Brecha entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes para la adaptación académica de los estudiantes migrantes en región de Frontera. *Estudios pedagógicos, 50*(1), 393-411. https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000100393

Cabrera-Vázquez, A., Romera, E., M., Ortega-Ruiz, R., Gil del Pino, C. y Falla, D. (2022). Desconexión moral cívica, empatía y actitudes de futuros docentes hacia la diversidad cultural. *Aula Abierta, 51*(3), 285-292. https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.285-292

Carreño, A. C., Obach, A. y Correa-Matus, E. (2023). "Viajar para estar mejor": trayectorias migratorias de niños, niñas y adolescentes que han ingresado por paso no habilitado a Chile durante la crisis por COVID-19. *Aiken. Revista de Ciencias Sociales y de la Salud, 3*(1), 53-69.

Castañeda, J. y Brebi, R. (2024). Las percepciones chilenas sobre la llegada de extranjeros. *Justicia, 29*(45), 1-19. https://doi.org/10.17081/just.29.45.7178

Castillo-López, M., Romero, E. y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18*(2), 241-267. https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11

Centro de Estudios del Ministerio de Educación. (2023). *MAT_2023* [Archivo de Excel].

Centro de Innovación en Liderazgo Educativo. (2024, 20 de noviembre). *Hacemos*. Centro de Innovación en Liderazgo Educativo Líderes. https://ciled.udd.cl/hacemos/

Centro de Innovación en Liderazgo Educativo. (2022). *Buenas Prácticas de liderazgo en Educación Media Técnico Profesional (EMTP). 10 casos chilenos y 1 caso mexicano*. CILED. https://ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2022/08/Buenas-Pra%CC%81cticas-CILED.FINAL_.pdf

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.

Fierro-Silva, I. Bravo-Rojas, M. y Mondaca-Rojas, C. (2022). Formación inicial para docentes de la Educación Media Técnico-Profesional en Chile: Grandes desafíos aún no resueltos. *Interciencia, 47*(9), 394-401.

Gracia-Gil, A., Burgos Risco, A., Monforte-García, E., Moreno-Moreno, J. y Luis Tello, J. J. (2025). Learning migration and diversity through artistic narration: an application of diasporic education to the Spanish context. *Cogent Education, 12*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2563164

Guevara, G. P., Verdesoto, A. E. y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO, 4*(3), 163–173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Inmigrantes. (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. INE. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2022-resultados.pdf

Kim, H., Park, K. y Kim, Y. (2025). Perceptions about skilled students with disabilities: the case of TVET schools in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2567421

Ley 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Diario Oficial, 29 de mayo*, No. 41.177.

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, L. Codina (Eds.), *Methodos*: *Anuario de métodos de investigación en comunicación social* (pp. 88-97). Universitat Pompeu Fabra. https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08

Masunungure, A. y Maguvhe, M. (2024). Strategies to enhance the inclusion of culturally and linguistically diverse learners in Gauteng schools: Teachers' perspectives. *South African Journal of Education, 44*(3), https://doi.org/10.15700/saje.v44n3a2367

McAuliffe, M. y Adhiambo, L. (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. Organización Internacional para las Migraciones. https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024

Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2018). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook 4th Edición*. Sage.

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Ministerio de Educación de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/438/MONO-366.pdf

Ministerio de Educación. (7 de octubre de 2020). *¿Qué es la EMTP? Educación Técnico Profesional.* Ministerio de Educación. Educación Media Técnico Profesional. https://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/que-es-la-emtp/

Ministerio de Educación. (s. f.). *Educación Media Técnico Profesional.* Ministerio de Educación. Educación Escolar. https://escolar.mineduc.cl/media-tp/#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20Media%20T%C3%A9cnico%20Profesional,una%20trayectoria%20de%20aprendizaje%20permanente

Mirre-Jobir, T. y Tafesse-Teferi, M. (2025). Inclusive education practices in Ethiopian TVET institutions: the case of selected college in Yem Zone. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2580529

Mondaca-Rojas, C. y Aguirre-Munizaga, C. (2022). Introducción: La inclusión educativa intercultural como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino*, *67*, 13-19. https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100013

Mondaca-Rojas, C., Bustos-González, R. y Sánchez-González, E. (2025). Capital cultural y éxito académico de estudiantes migrantes en la educación media técnico profesional en la frontera norte de Chile. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales, 52*(98). https://doi.org/10.21678/apuntes.98.2203

Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P. y Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, *63*, 261-270. https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261

Orrego-Tapia, V. (2021). Agenda institucional de la enseñanza media técnico-profesional en Chile, 2009-2018. *Revista Educación, Política y Sociedad, 6*(1), 123-148. https://doi.org/10.15366/reps2021.6.1.005

Palma Carrillo, A. (2021). *Evidencias del sexismo y sesgos de género en la Educación Media Técnico Profesional: una panorámica general* [Tesis de pregrado]. Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/186172

Pareja de Vicente, D., Leiva, J. J. y Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(1), 75-87. https://doi.org/10.6018/reifop.403331

Peinado, M. A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 7*(1), 82-91. https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5

Pérez, L., Pérez, R. y Seca, M. (2020). *Metodología de la investigación científica*. Maipue.

Quezada-Carrasco, P. (2024). El Aprendizaje Intercultural: Un desafío pendiente para la política de Formación Técnica Profesional en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación, 24*(1), 1-22. https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55628

Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, *24*. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423

Ramírez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, *9*, 56-73. https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15683

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Editorial La Muralla.

Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

Sepúlveda, L. (2024). Decisiones vocacionales tempranas de estudiantes de educación secundaria técnico-profesional en Chile Un estudio sobre sus aspiraciones. *Revista de Ciencias Sociales, 37*(54). https://doi.org/10.26489/rvs.v37i54.4

Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2020). ¿Navegando contra la corriente?: transición educativo-laboral de jóvenes egresados de la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13*(4), 526-545. https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.17894

Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. y Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14*, 1-32. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm

Tijoux, M. E. y Zapata-Sepúlveda, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Interciencia, 44*(9), 540-548.

Torres Cortés, N. (2023). *Percepción del cuerpo docente de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) sobre las prácticas de inclusión cultural de estudiantes migrantes en Chile* [Tesis de magister]. Universidad del Desarrollo. https://repositorio.udd.cl/handle/11447/8203

Torres-Zaragoza, L. (2025). Moroccan Muslim students' cultural and religious diversity recognition in Spanish schools. A critical multiculturalism analysis from their mothers' perspectives. *Front. Educ., 10*(1649446). https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1649446

Tovar-Correal, M. y Bustos-González, R. (2022). Diversidad lingüística en el aula multicultural: nudos críticos en escuelas de frontera. *Interciencia, 47*(11), 513-519.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos, 1*, 24-28.

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/WWUU8391

UNICEF Chile. (2022, 20 de mayo). *Niñez migrante en el norte de Chile y acceso a la educación*. UNICEF. https://www.unicef.org/chile/historias/ninez-migrante-en-el-norte-de-chile-y-acceso-educacion

Unidad Técnica Arica y Parinacota. (2019). *Síntesis de resultados Censo 2017 Región de Arica y Parinacota*. Dirección Regional de Arica y Parinacota e Instituto Nacional de Estadísticas. https://regiones.ine.cl/documentos/default-source/region-xv/banco-de-datos-r15/enfoques/sintesis-censo-2017/sintesis-resultados-censo2017_aricayparinacota.pdf?sfvrsn=7571ad12_6

Valdebenito, M. J. (2021). *Estado del Arte de la Educación Media Técnico Profesional en Latinoamérica*. UNESCO.

Valenzuela, P. y Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación, 23*(3), 192-226. https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Breve CV de la autora y los autores

Katalina Alexandra Moraga Araya

Profesora de Castellano y Comunicación, Universidad de Tarapacá. Licenciada en Educación, Universidad de Tarapacá. Profesora de las asignaturas de Lengua y Literatura, y Filosofía del Colegio Eduardo Frei Montalva perteneciente al Servicio Local de Educación Pública Chinchorro SLEPCH, Arica, Chile. Estudiante de postgrado del Magíster en Patrimonio y Educación, Universidad de Tarapacá.

Email: katalina.moragaar@slepchinchorro.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-9954-9846

Carlos Mondaca Rojas

Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad de Tarapacá. Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Tarapacá. Licenciado en Educación, Universidad de Tarapacá. Diplomado en Discurso Académico y Habilidades Interculturales para Estudios de Postgrado en el Extranjero, Universidad Alberto Hurtado. Académico de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá. Director Formación Zona Norte del Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED).

Email: cemondacar@academicos.uta.cl

ORCID ID: http://orcid.org/0000-0003-2640-2705

Erik Walter Thomann Illanes

Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Tarapacá. Licenciado en Educación, Universidad de Tarapacá. Profesional del Centro de Vinculación, Innovación e Investigación en Educación (EDUCAR) de la Vicerrectoría Académica, Universidad de Tarapacá. Ayudante de Investigación para el Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED). Pasantía Beca Santander Movilidad Internacional Pregrado (2023), Universidad de Valencia, España. Estudiante de Magíster en Educación, Universidad de Tarapacá.

Email: ewthomann@gestion.uta.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-2770-5422

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 153-169.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100153
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Concepciones sobre la Educación Inclusiva en Docentes de Educación Básica

Conceptions on Inclusive Education of Teachers from Basic Education

Raúl García Olvera [1] y Judith Pérez-Castro *, [2]

[1] *Servicios Educativos Integrados al Estado de México, México*
[2] *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México*

RESUMEN:

Las concepciones docentes son ideas o marcos organizadores que permiten al profesorado entender, prever y solucionar las situaciones que afrontan en su trabajo cotidiano; su importancia reside en que constituyen un punto de partida valioso para impulsar el cambio escolar. En este artículo analizamos las concepciones sobre la educación inclusiva de un grupo de maestras y maestros de dos escuelas primarias del Estado de México. La indagación consistió en un estudio de caso múltiple y en este trabajo nos concentramos en los saberes académicos y los saberes experienciales, dos componentes centrales de las concepciones. Los resultados muestran la persistencia de nociones del enfoque integrador con algunos rasgos de la educación inclusiva; en ellas, cuestiones como el tipo de discapacidad y la colaboración entre el profesorado frente a grupo y el personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) adquieren un peso relevante. Otros factores que contribuyen a reforzar estas ideas son la falta de recursos pedagógicos, la carencia de formación continua y la creciente burocratización del trabajo docente. En este escenario, la inclusión tiende a percibirse como una sobrecarga laboral, lo que dificulta el cambio de concepciones indispensable para ampliar la participación y aprendizajes del alumnado.

DESCRIPTORES:

Concepciones, Docentes, Educación inclusiva, Educación básica, Discapacidad.

ABSTRACT:

Teachers' conceptions are beliefs or organizing frameworks that help them to understand, anticipate, and deal with situations that arise in their daily work. Studying teachers' conceptions is important because they are a basis for promoting school change. In this paper, we analyze the conceptions of inclusive education held by a group of teachers from two elementary schools, located in the state of Mexico. The research was based on a multiple-case study, and we focus mainly on two elements of the conceptions: academic knowledge and experiential knowledge. The results show that concepts related to integration prevail in teachers' beliefs along with some traces of inclusive education; in these outcomes factors such as the type of disability and the collaboration between teachers and staff of the Unit of Support Services for Mainstream Education (USAER for its Spanish acronym) play an important role. This situation is reinforced by the lack of pedagogical resources and teacher training on inclusive education, as well as the increasing bureaucratic procedures. Consequently, inclusion is considered a burden, which in turn hinders the shift toward conceptions that support the participation of all students.

KEYWORDS:

Conceptions, Teachers, Inclusive education, Basic education, Disability.

CÓMO CITAR:

García Olvera, R. y Pérez-Castro, J. (2026). Concepciones sobre la educación inclusiva en docentes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 153-169.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100153

*Contacto: jcperez@unam.mx
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 30 de septiembre 2025
1ª Evaluación: 8 de abril 2026
Aceptado: 30 de mayo 2026

1. Introducción

En México, la inclusión se ha convertido en un asunto clave de la política nacional y, desde 2019, en uno de los principios constitucionales de la educación impartida por el Estado. Lo anterior supone necesariamente la implementación de cambios profundos tanto en la estructura del sistema educativo, como en la cultura y normativas que lo sustentan. También, demanda la transformación de las ideas de los actores educativos, docentes, estudiantes y directivos, muchas de ellas moldeadas por políticas y prácticas que no se corresponden con los objetivos de la inclusión (Echeita, 2017).

En este proceso, el profesorado es una figura central, porque son ellos quienes con su expertise encauzan las experiencias y desafíos que entraña la diversidad, para convertirlos en un referente de su quehacer, así como en una fuente de inspiración y reconocimiento de la capacidad que todas y todos tienen para contribuir al aprendizaje de los demás (Ainscow, 2024). Conocer lo que las y los maestros piensan o creen de la educación inclusiva no sólo permite conocer los arreglos a los que llegan para conciliar las exigencias del sistema educativo con su trabajo cotidiano en las aulas, sino que ayuda a identificar las barreras y facilitadores que enmarcan su práctica, así como aquellas que impiden o favorecen el cambio escolar (López et al., 2010; Pozo et al., 2006).

En este artículo analizamos las concepciones que detenta un grupo de docentes de dos escuelas primarias del Estado de México sobre la educación inclusiva. En el primer apartado, explicamos qué son las concepciones y sus principales componentes, contextualizándolas en el trabajo del profesorado. Posteriormente, profundizamos en los principales modelos que han configurado las ideas sobre la discapacidad y sobre la atención educativa que se le da al alumnado con esta condición de vida. En los siguientes dos apartados, presentamos la metodología y los resultados del estudio, concentrándonos en los saberes académicos y los saberes experienciales. Concluimos que las acciones para consolidar el enfoque de la educación inclusiva en el sistema educativo en México han sido insuficientes; el profesorado dispone de más información y la jerga educativa ha cambiado, sin embargo, la falta de condiciones institucionales dificulta su concreción, al tiempo que contribuyen al mantenimiento de prácticas integracionistas.

2. Sobre las concepciones docentes

Las concepciones son un conjunto de ideas centrales que permiten a cada persona explicar, predecir y mediar entre las diferentes situaciones que vive cotidianamente (Brown, 2008; Pozo, 2006). Para Brown (2008, p. 4), "describen el marco organizador mediante el cual un individuo comprende, responde e interactúa con un fenómeno" [Traducción propia].

Las concepciones docentes abarcan las nociones, creencias y significados que permiten a las y los maestros darle sentido a lo que hacen y cumplir con las exigencias de su entorno, incluyendo los objetivos educativos, las políticas y reglas que orientan su trabajo. Estas ideas operan como organizadores implícitos que se consolidan con base en su eficiencia y funcionalidad para solucionar los problemas de la vida diaria (Breijo, 2019). Por ejemplo, cuando el profesorado enfrenta una determinada situación o cuando observan la manera en que otros la afrontan, su atención se centra en la efectividad de la respuesta (Brown, 2008; Pozo, 2002). Si ésta es pertinente y mantiene su vigencia, entonces, se cristaliza en una concepción (Pozo, 2006).

Las concepciones no necesariamente son la forma más "adecuada" de interactuar en la realidad, sino la que resulta más eficaz para los sujetos. Para las y los maestros constituyen modos de pensar que consideran verdaderos o dan por sentados porque les permiten funcionar en las instituciones educativas, ser aceptados por la comunidad e, incluso, evitar sanciones o conflictos cuando sus puntos de vista no coinciden con los de los demás (Pozo et al., 2006). En la medida en que el contexto en que se desenvuelven los sujetos no desafíe o atente contra sus concepciones previas, éstas se harán más recurrentes y resistentes al cambio (Pozo, 2002); las personas no verán la necesidad de cuestionarlas o de buscar formas alternativas para interactuar en la realidad, lo que a la larga dificulta la reelaboración y construcción de nuevos marcos organizativos (Berger y Luckmann, 2003; Brown, 2008; Pozo, 2002).

Porlán, Rivero y Martín (1997) identifican cuatro dimensiones de las concepciones, dos implícitas y dos explícitas, que operan tanto a nivel racional como experiencial. En la intersección de estas dimensiones se organizan los saberes académicos, los saberes experienciales, las teorías implícitas y las rutinas y guiones de acción (Ver cuadro 1).

Cuadro 1

Dimensiones de las concepciones

	Nivel explícito	Nivel tácito
Nivel racional	Saberes académicos	Teorías implícitas
Nivel experiencial	Saberes basados en la experiencia	Rutinas y guiones de acción

Nota. Elaboración propia con base en Porlán et al. (1997).

Para el caso de las y los docentes, hemos definido cada una de las dimensiones de la siguiente forma:

- Saberes académicos: Comprenden los conocimientos aprendidos durante la formación profesional. Se basan en elementos tanto teóricos como normativos adquiridos a lo largo de los estudios y suelen estar organizados con base en los campos disciplinares.

- Saberes experienciales: Se construyen a partir de la práctica docente e incluyen creencias, idealizaciones y pautas de actuación. Aunque estos conocimientos poseen una estructura subyacente, su naturaleza adaptativa ante situaciones específicas, así como la influencia que sobre ellos tienen las valoraciones morales e ideológicas los hacen bastante heterogéneos, de modo que pueden presentar incongruencias o contradicciones.

- Rutinas y guiones de acción. Abarcan los esquemas tácitos que el profesorado utiliza para actuar en una situación concreta. Se trata de procesos automatizados sobre el "qué hacer" y "cómo hacer" ante una determinada circunstancia o escenario, especialmente aquellos que se repiten con frecuencia.

- Teorías implícitas. Son las creencias sociales que las y los maestros han interiorizado sobre la manera en que deben responder y actuar ante un fenómeno. Regularmente, tienen correspondencia con los modelos educativos dominantes, aunque no se apegan totalmente a ellos, por lo que su fiabilidad es acotada. Las teorías implícitas son inferidas a partir de los discursos y las maneras de hacer de las tres dimensiones anteriores.

En este artículo nos enfocamos en las concepciones relacionadas con la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Modelos educativos y concepciones sobre la atención a la discapacidad

Las concepciones que el profesorado tiene sobre la educación inclusiva y particularmente sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad se sustentan en su formación profesional, la interacción con otros agentes y con el entorno institucional, así como la información que reciben de diferentes fuentes como la asistencia a eventos académicos, la formación continua, libros, revistas, el Internet y medios de comunicación masiva.

Aunque en las últimas décadas los planteamientos de la inclusión han cobrado cada vez más importancia tanto en el discurso como en las prácticas docentes, diversas investigaciones realizadas en centros educativos (Araya et al., 2020; Jara-Henríquez y Jara-Coatt, 2018; Shirley y Pacheco, 2021; Trujillo-Tabares y Palacio-Peralta, 2022; Valarezo-Cueva et al., 2022) han mostrado la persistencia de ideas y actitudes asociadas a la prescindencia, la rehabilitación y la segregación de las personas con discapacidad.

La forma en la que socialmente se ha interpretado la discapacidad ha ido de la mano con el desarrollo de determinados modelos de atención educativa. Cada uno contiene pautas sobre las funciones, tareas y formas de relación que se espera del profesorado, así como del estudiantado con y sin discapacidad. De manera general, podemos identificar cuatro modelos para la atención educativa de las personas con discapacidad: la escuela excluyente, la escuela segregadora, la escuela integradora y la escuela inclusiva.

La escuela excluyente se sustenta en la diferencia entre educabilidad e ineducabilidad; los "educables" son todos aquellos que se adecuan al estándar de normalidad y por lo tanto tienen acceso a la educación, mientras que los individuos "ineducables" quedan fuera de ella (Ramírez, 2017; Tomlinson, 2017). Como consecuencia, quienes tienen una discapacidad son invisibilizados y privados de su derecho a la educación.

Por su parte, la escuela segregadora parte de la distinción entre educación regular, dirigida exclusivamente a estudiantes que pueden ajustarse a los tiempos y ritmos de la institución (Tomlinson, 2017), y educación especial, diseñada para los alumnos que son educables sólo bajo "ciertas condiciones". Al igual que en la escuela excluyente, la discapacidad se atribuye al individuo lo que justifica la instrucción separada y por personal especializado (Arnaiz, 1996, 2019; Padilla-Muñoz, 2010), con el argumento de que esto favorece la atención de las necesidades del alumnado con discapacidad y, al mismo tiempo, evita las interferencias en el logro educativo de los demás (Vergara, 2002).

El tercer modelo es el de la escuela integradora, instituido en su momento como alternativa frente al modelo segregador, pero con múltiples efectos no deseados. Uno de ellos ha sido la integración física del alumnado con discapacidad, pero sin garantizar su participación, en lo curricular, lo institucional y lo social (Blanco, 1999). Otra consecuencia ha sido la consolidación de la perspectiva deficitaria que asume que la atención educativa de estos alumnos requiere de "expertos" en el aula (Arnaiz, 2019), que se tienen que abordar contenidos de grados anteriores o hacer adaptaciones infantilizadas, porque sus capacidades están por debajo de las de sus compañeros (Arnaiz, 2019; Arnaiz et al., 2007).

El último modelo es el de la escuela inclusiva, que concibe al entorno educativo como un espacio dinámico, flexible y adaptable, en donde todas y todos tienen la oportunidad de aprender y desarrollar al máximo sus potencialidades (Echeita y Ainscow, 2011). Con este cometido, se trabaja en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, en el entendido de que éstas son impuestas por estructuras, prácticas y

actitudes presentes tanto en el sistema como en los actores educativos (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2014).

Al superar la perspectiva de la adaptación del alumnado, la escuela inclusiva deposita sus esfuerzos en la transformación institucional. Esto conlleva la implementación de acciones en diferentes ámbitos, desde el diseño de las políticas hasta el trabajo colaborativo con las familias y, por supuesto, el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras (Graham, 2024), en donde las concepciones del profesorado se constituyen como un factor clave para la construcción de contextos educativos genuinamente inclusivos.

3. Diseño metodológico

Los resultados que a continuación exponemos son parte de una investigación cualitativa sobre las concepciones del profesorado en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Partimos del presupuesto de que éstas son marcos organizativos subjetivamente construidos y socialmente situados, que se configuran a través de la formación profesional, la experiencia docente y las condiciones institucionales. De los cuatro componentes de las concepciones, en este artículo nos enfocamos en los saberes académicos y experienciales, porque permiten comprender cómo las y los maestros significan la educación inclusiva, así como la manera en que explican sus posibilidades y limitaciones.

Los alcances de la investigación fueron exploratorio-descriptivos y el método de indagación fue el estudio de caso múltiple (Stake, 1999; Yin, 2018). Los participantes fueron las y los maestros de dos escuelas primarias del Estado de México. El trabajo empírico incluyó la realización de entrevistas y cuestionarios, el análisis de documentos escolares y la revisión de artefactos físicos (Yin, 2018). Las entrevistas constituyeron la fuente primaria de información, ya que nos permitieron profundizar en los saberes académicos y experienciales que el profesorado ha elaborado sobre la educación inclusiva, la discapacidad, la gestión de los aprendizajes, la evaluación y los sistemas de apoyo para el alumnado. Por su parte, los cuestionarios, los registros documentales y artefactos contribuyeron a enriquecer la comprensión contextual de los casos, así como a la triangulación metodológica de la información (Yin, 2018).

Las escuelas participantes

Dado que se trató de un estudio de caso múltiple de carácter instrumental (Stake, 1999), seleccionamos dos escuelas primarias públicas mediante un muestreo intencional de casos típicos (Patton, 2002). La elección respondió a tres criterios principales: la presencia sostenida de estudiantes con discapacidad en la matrícula, la participación de la USAER y la ubicación de las escuelas en contextos de marginación. Esto nos permitió trabajar con instituciones que compartían ciertas condiciones, pero que, simultáneamente, presentaban particularidades valiosas para el análisis comparativo.

Ambas escuelas eran primarias públicas de sostenimiento federal, pero, diferían en la organización escolar, el tamaño y la composición de la matrícula, así como en los procesos de acompañamiento institucional. El caso 1 era una escuela de tiempo completo, albergaba a 240 estudiantes distribuidos en nueve grupos, predominaba el alumnado con discapacidad intelectual y había una colaboración estrecha con la USAER. En contraste, el caso 2 era una institución de turno matutino, con 19 grupos y una matrícula superior a los 600 estudiantes, así como con mayor prevalencia de estudiantes con discapacidad visual y un seguimiento más discontinuo por parte de la

USAER. En ambos casos, el contexto socioterritorial se caracterizaba por condiciones de marginación que restringían el acceso a recursos pedagógicos, apoyos externos tanto materiales como económicos y el acompañamiento familiar. Estos rasgos permitieron ponderar el peso del entorno en la configuración de las concepciones docentes (Pozo, 2002; Yin, 2018).

El trabajo empírico con el profesorado

La selección de los participantes también fue intencional (Yin, 2018). Los criterios de inclusión de los entrevistados fueron desempeñar funciones docentes, contar con experiencia mínima de dos años en la escuela a fin de que estuvieran informados sobre las dinámicas institucionales y tener al menos a un estudiante con discapacidad en sus clases. La selección final quedó conformada por 15 personas: 11 docentes de grupo, 2 de educación física y 2 maestras de USAER. Esta composición permitió recuperar tanto la perspectiva del profesorado responsable del trabajo cotidiano en el aula, como la mirada del personal de apoyo especializado.

Para las entrevistas, elaboramos un guion conformado por cinco dimensiones: 1) Concepciones sobre la educación inclusiva, 2) Concepciones sobre el alumnado con discapacidad, 3) Concepciones sobre la gestión de los aprendizajes, 4) Concepciones sobre la evaluación y 5) Concepciones sobre los apoyos para el estudiantado con discapacidad. La primera dimensión exploró los conocimientos y significados que el profesorado le atribuía a la educación inclusiva; la segunda indagó las ideas sobre la discapacidad y sus implicaciones en la participación del alumnado; la tercera se centró en las estrategias para la organización de la enseñanza; la cuarta profundizó en los criterios de valoración de los aprendizajes; finalmente, la quinta examinó las funciones asignadas a la USAER, el rol de las familias y otros apoyos institucionales.

En total realizamos 15 entrevistas individuales, siete en el caso 1 y ocho en el caso 2, con una duración entre 42 y 99 minutos. Después, se transcribieron en formato de lectura limpia para conservar el sentido de los relatos y facilitar su análisis (Kowal y O'Connell, 2013; Mayring, 2014), mientras que, para la codificación, elaboramos un sistema con base en las categorías teóricas del estudio. El análisis fue predominantemente deductivo, aunque mantuvimos apertura para identificar categorías emergentes aportadas por los testimonios de las y los participantes (Flick, 2013; Mayring, 2014; Schreier, 2014). Estas categorías nos permitieron comprender más detenidamente aspectos relacionados con las dinámicas de colaboración con USAER, las tensiones inherentes a la evaluación y la influencia del tipo de discapacidad en las expectativas docentes. El procesamiento de los datos se gestionó mediante el programa ATLAS.ti 8.1, lo que posibilitó la estructuración de matrices por caso. A partir de ellas, hicimos un análisis comparativo de los testimonios del profesorado para identificar convergencias y diferencias, así como observar la relación entre las concepciones y el entorno de cada centro escolar (Schreier, 2014; Yin, 2018).

La investigación atendió a los criterios básicos de confidencialidad, voluntariedad y resguardo de la información. Antes de cada entrevista, explicamos el propósito del estudio y presentamos el consentimiento informado. Para proteger la identidad de cada participante, empleamos códigos alfanuméricos y evitamos hacer juicios individualizantes en el análisis de los testimonios, al tiempo que privilegiamos la comprensión de las concepciones de las y los docentes en relación con las condiciones institucionales y contextuales en que se producen (Flick, 2015; Stake, 2000).

4. Resultados

4.1. Saberes académicos sobre la educación inclusiva

Como hemos dicho, los saberes académicos comprenden los conocimientos teóricos y normativos que el profesorado ha adquirido en su formación profesional y en otros espacios formales de actualización. En los participantes de nuestra investigación, estos saberes se organizan como un conjunto de referentes parciales, intersecado por tensiones entre el discurso contemporáneo de la inclusión y marcos de comprensión todavía próximos a la integración. Las y los docentes coinciden en lo general en que la educación inclusiva supone no excluir al alumnado y promover su participación, no obstante, al profundizar sobre lo que esto significa, reaparecen ideas que centran el problema en el estudiantado, bajo la lógica de que son ellos y ellas quienes deben adaptarse al espacio escolar. Esta tensión coincide con los hallazgos de otros estudios (Dignath, Rimm-Kaufman, van Ewijk y Kunter, 2022; Woodcock y Anderson, 2025) que muestran que las creencias docentes sobre educación inclusiva suelen ser favorables, pero no son lo suficientemente consistentes para transformar las prácticas educativas.

En el caso 1, una docente señaló que la educación inclusiva consiste en "incluir en todas las actividades, tratar de que tomen una vida más, lo más normal para los estudiantes, facilitarles las herramientas" (DocC1-E01); más adelante añadió que el propósito de este enfoque es "preparar al individuo para su vida diaria" (DocC1-E01). Es decir, la inclusión se asocia con el acceso al aula, así como con la provisión de apoyos institucionales, pero el horizonte sigue siendo la normalización del alumnado. Además, para las y los maestros, las actividades dirigidas al alumnado con discapacidad deben organizarse a partir de "lo básico" (DocC1-E01; DocC1-E05; EFC1-E01) o de "contenidos semejantes a los del resto del grupo" (DocC1-E01; DocC1-E03), pero no equivalentes. Estos hallazgos muestran que, si bien se reconoce la importancia de hacer ajustes, éstos continúan pensándose en términos de la simplificación del currículo, más que como la transformación de la propuesta didáctica. Los testimonios se acercan más a la lógica integradora (Arnaiz, 2019; Echeita y Ainscow, 2011), que a un enfoque plenamente inclusivo.

En el caso 2, algunos docentes definen a la educación inclusiva como la posibilidad de que "nadie quede excluido" (DocC2-E01), así como de diseñar una "planeación ambiciosa para que todos participen" (DocC2-E01; DocC2-E04); planteamientos próximos a la educación inclusiva. Sin embargo, cuando describen la forma en que desarrollan sus clases, vuelven a surgir estrategias centradas en la individualización, como ubicar al estudiante al frente del aula, trabajar con él separadamente o guiarle en el examen. Retomando a Woodcock y Anderson (2025), podemos decir que las concepciones docentes sobre la inclusión tienden a influir en las pautas para la enseñanza y la evaluación, pero no siempre conducen a prácticas plenamente inclusivas.

En los dos centros educativos advertimos que las ideas del profesorado no dependen únicamente de sus saberes académicos, sino además de la trayectoria del estudiante, el tipo de discapacidad y las expectativas que han construido sobre sus competencias escolares. Cuando se trata de una discapacidad física o sensorial, como ocurre con algunos alumnos y alumnas del caso 2, las y los docentes tienden a pensar que pueden aprender "lo mismo que el resto de sus compañeros" (DocC2-E01; DocC2-E02; DocC2-E04), porque como argumentaba un maestro: "su discapacidad es física, mientras que, a nivel cognitivo, la estudiante responde" (DocC2-E02). En cambio,

cuando la discapacidad se asocia con restricciones para la comunicación, el desempeño y la participación, como ocurre en el caso 1, el profesorado es más proclive a pensar en términos de trayectorias paralelas, contenidos "básicos" o habilidades para la vida diaria, porque "quien sabe si la escuela pueda lograr mucho con el estudiante" (DocC2-E05). La diferencia no sólo organiza la enseñanza, sino también moldea las expectativas sobre lo que las y los estudiantes con discapacidad pueden aprender en la escuela regular.

Lo anterior revela una tensión de fondo. Por un lado, el profesorado rechaza abiertamente la exclusión y considera que el alumnado con discapacidad debe asistir a la escuela regular, convivir con sus pares y aprender con los demás, pero, por otro, legitima su presencia siempre y cuando puedan hacerse adaptaciones individualizadas, disminuir el nivel de los aprendizajes o recibir apoyos extraordinarios. La inclusión se queda a nivel de un imperativo moral, pero se diluye en el plano pedagógico. Lo anterior es concomitante con los resultados de otros estudios (Dignath, Rimm-Kaufman, van Ewijk y Kunter, 2022; Schnepel, Luger, Wehren-Müller y Moser, 2025) que subrayan que la disposición de las y los maestros es una condición necesaria, pero insuficiente, porque la inclusión depende de la articulación entre el trabajo docente, los recursos disponibles y las oportunidades de formación situada. Más allá de esta coincidencia, lo relevante es que la investigación sugiere que la tensión entre el discurso de la inclusión y la resolución integradora no solamente es producto de las limitaciones de la política institucional, sino también de la persistencia de esquemas de pensamiento más profundos, sedimentados en la cultura escolar y social, que equiparan a la diferencia con el déficit y definen a la atención a la discapacidad como una "situación excepcional" dentro de la educación regular.

Otro hallazgo importante es la importancia de la figura del docente especialista. En las entrevistas, la inclusión aparece como algo valioso, pero difícilmente realizable sin el apoyo de la USAER o de un experto en el tema de la discapacidad. Una maestra del caso 1 expresaba que sin la docente de apoyo "yo andaría más que perdida" (DocC1-E01), mientras que, en el caso 2, varias entrevistadas afirmaron necesitar una guía más clara para saber qué hacer, cómo diseñar las actividades o cómo evaluar. La inclusión del alumnado con discapacidad queda en una zona ambigua, porque, aunque se asume que es una responsabilidad compartida entre todas y todos, en la práctica continúa remitiéndose al saber especializado. Esto, además, contribuye al debilitamiento de la agencia pedagógica, porque para el profesorado su formación resulta insuficiente frente a la otredad que aparece como "especial" o "extraña", de modo que la inclusión se vive como una carga adicional a sus tareas y no como parte de su compromiso profesional.

Desde esta perspectiva, los saberes académicos expresan un momento de transición; el lenguaje inclusivo forma parte del repertorio de las y los docentes, no obstante, coexiste con nociones heredadas de la integración escolar, con el discurso del déficit y con un entendimiento todavía incierto sobre sus implicaciones en la enseñanza, la organización y la cultura escolar.

Esta ambivalencia entre el pensar y el hacer no es privativo de estos dos centros escolares, al contrario, Solís y Tinajero (2022) muestran que la política de educación inclusiva en México ofrece pocos elementos pedagógicos para la práctica, en tanto que deposita una fuerte responsabilidad en el profesorado y la escuela. Hernández (2025), por su parte, encuentra que la noción de inclusión tiende a organizarse alrededor de la discapacidad, de los ajustes individualizados y de la atención diferenciada, antes que en la transformación del entorno escolar. Para América Latina, Scasso y Yáñez (2025)

señalan la persistencia de brechas importantes en la escolarización y participación entre el alumnado con y sin discapacidad, aun cuando el discurso inclusivo se ha expandido.

Leídos en conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la ambigüedad discursiva del profesorado es una manifestación bastante extendida en la apropiación de la inclusión; se adopta la jerga, pero ésta se operacionaliza a partir de marcos heredados de la segregación y la integración educativa.

4.2. Saberes experienciales sobre la educación inclusiva

Los saberes experienciales de las y los docentes se construyen en la interacción cotidiana con el alumnado, con sus familias, con colegas y con las condiciones reales de cada centro escolar. En las y los participantes de nuestra investigación, estos saberes no se presentan como conceptualizaciones más o menos estables, sino como interpretaciones sobre lo que "funciona" para la inclusión; lo que les preocupa, lo que está en sus posibilidades y lo que rebasa sus tareas.

El profesorado de los dos centros educativos percibe que, tanto en lo escolar como en lo social, hay una mayor apertura hacia la inclusión. Aluden a cambios en el lenguaje, en la narrativa institucional y en el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad de estar en la escuela regular. Pero, esta valoración no se concreta en cambios reales, sino que se queda en adecuaciones superficiales: "No tiene nada que ver el discurso que se dice con las acciones que hacemos" (DocC2-E04). Se evoca reiteradamente a la inclusión, se rechaza la discriminación abierta y se acepta la presencia del estudiantado con discapacidad, sin embargo, las escuelas no ofrecen mejores condiciones para que aprendan y participen: "México no está preparado. Háblame de inclusión cuando me prepares a mí, cuando haya alguien que me ayude" (DocC1- E03).

Esta distancia entre la retórica educativa y la transformación efectiva ha sido advertida también en otros estudios regionales y nacionales. Mientras que, en América Latina, la expansión del lenguaje inclusivo no ha logrado eliminar las barreras pedagógicas e institucionales que signan la escolarización del alumnado con discapacidad (Scasso y Yáñez, 2025), en México, la reforma inclusiva impulsada desde hace un par de décadas incrementó las exigencias hacia las escuelas sin dotarlas de recursos, ni de pautas de acción articuladas (Solís y Tinajero, 2022). Esto explica que la inclusión continúe asociándose preponderantemente con la discapacidad, la realización de ajustes curriculares y la atención individualizada (Hernández, 2025). El problema va más allá de la brecha entre la normativa y la práctica, sino que la educación inclusiva o más bien la narrativa sobre ella llega a instituciones con culturas y condiciones poco inclusivas.

La comparación entre escuelas es relevante. En el caso 1, el profesorado cuenta con un acompañamiento más cercano del director, una presencia más notoria de la USAER y el apoyo de las familias que, al menos en un caso representativo, contribuyen a sostener el trabajo escolar. Ese entramado no elimina las dificultades, pero algunas maestras y maestros sienten que no están del todo solos, de ahí que en sus relatos la inclusión aparezca como un reto pedagógico y al mismo tiempo como una fuente de satisfacción personal. Una docente comentó: "yo en mi vida había intentado el lenguaje de señas" (DocC1-E01), no obstante, este desafío le permitió aprender, adaptar los materiales educativos, movilizar a sus estudiantes y darle otro sentido a su trabajo. Esto no borra el hecho de que se requiere una mayor formación y apoyos institucionales, pero, refuerza la disposición de seguir intentando: "estoy aprendiendo y hago lo que puedo y lo que Dios me dé a entender con esta alumna" (DocC1-E01).

En el caso 2, la experiencia está marcada más por la improvisación y el débil trabajo colegiado. La intervención tanto de la USAER como de las autoridades escolares es insuficiente, de modo que la respuesta de las y los docentes es recurrir a Internet para buscar materiales que adaptan a las necesidades del alumnado, aunque no tienen certeza de que lo hacen adecuadamente. Todo esto se traduce en una autogestión forzada, en la que el profesorado ensaya, observa y corrige, pero sin una base clara compartida institucionalmente. Una de las entrevistadas reconoció que "googlea estrategias" porque nadie la orienta de manera sistemática (DocC2-E01), mientras que otra afirma que "el sistema no le favorece al estudiante con discapacidad" (DocC2-E03), aunque ella busca compensar esa desventaja desde su propio criterio. Más que una negativa a incluir, estos relatos muestran una inclusión sostenida por esfuerzos individuales y no por una estructura escolar consolidada.

En estas condiciones, la inclusión se percibe como un saber ajeno, casi inaccesible, que debilita la autoeficacia del profesorado y refuerza la idea de que los conocimientos adquiridos en su formación profesional no bastan para atender las demandas de todo el alumnado. Otros estudios en el ámbito nacional han documentado que, en materia de inclusión, el profesorado mexicano experimenta crecientes exigencias institucionales en medio de múltiples obstáculos para su cumplimiento (Castillo, 2025), en tanto que la formación permanece anclada en una perspectiva instrumental (Aguirre y Mireles, 2025). Estos trabajos permiten pensar que la búsqueda en fuentes no académicas es el síntoma de una profesión a la que se le imponen nuevas demandas, sin contar con elementos que fortalezcan su autonomía pedagógica.

Un punto de tensión fuerte para las y los docentes es el tema de la evaluación, porque para la mayoría los instrumentos que comúnmente se utilizan, como los exámenes o trabajos por escrito, no reflejan con justicia lo que el alumnado sabe o puede hacer. En respuesta, apelan a estrategias o fuentes de información paralelas como considerar la participación en clases, observar el desempeño oral del estudiante, elaborar listas de cotejo, dirigir el examen o asignar la calificación con base en los avances logrados en las actividades cotidianas: "Le doy el examen [al alumno con discapacidad] y se lo explico hasta donde puedo, pero no lo tomo en cuenta para la calificación" (DocC1-E01), "Como soy autoridad en mi grupo, aquí yo digo: "Esta niña sabe más, y esta calificación no es la que se merece" (DocC2-E01). Estos hallazgos denotan la emergencia de una suerte de justicia curricular intuitiva que hace que, ante la rigidez de los procedimientos de evaluación escolar, las y los maestros desplieguen acciones de resistencia pedagógica. En lugar de atenerse solamente a los estándares escolares, ponderan el progreso del alumnado, porque reconocen que éste no es lineal y que no siempre coincide con los parámetros institucionalmente establecidos (Florian et al., 2017).

Las respuestas del profesorado expresan una sensibilidad pedagógica importante, pero sobre todo muestra que la inclusión termina resolviéndose mediante arreglos situados, dependientes de la disposición y el criterio personal, frecuentemente, sin un equipo o estrategias institucionales que los apoyen y les den seguimiento. La tensión que esto produce no sólo es técnica, sino conceptual: las y los maestros saben que evaluar con criterios homogéneos puede ser injusto, pero no disponen de pautas claras para llevar a cabo una evaluación inclusiva, sin que ello les haga sentir que se apartan o transgreden las normas establecidas.

El trabajo con la USAER es otro elemento central de los saberes experienciales. Las maestras y maestros no hacen una valoración única del servicio, sino que sus opiniones van desde el reconocimiento de un apoyo cercano hasta la crítica por su débil presencia

o falta de seguimiento. En algunos relatos, la USAER aparece como un respaldo decisivo para diseñar actividades, entender mejor al alumnado y sostener el trabajo áulico: "en la escuela ha sido de gran apoyo la maestra de USAER" (DocC1-E04); pero, en otros, su intervención se percibe concentrada en ciertos casos o insuficiente para las necesidades de todo el grupo: "nos deberían dar más seguimiento, mayor orientación, más sugerencias de actividades" (DocC1-E02). La diversidad de opiniones sugiere que la colaboración no depende sólo del compromiso individual, sino sobre todo de condiciones organizativas, como el número de estudiantes atendidos, el tiempo, la claridad de las funciones tanto de las y los docentes frente a grupo como del personal de USAER y la posibilidad de lograr acuerdos pedagógicos entre ellos. La colaboración entre el profesorado es más efectiva cuando se basa en la co-construcción y el trabajo sistemático, que cuando se da de manera ocasional y fragmentada (Pozas y Letzel-Alt, 2023; Schnepel et al., 2025). En nuestros hallazgos, la inclusión encuentra más posibilidades cuando hay un trabajo de asesoramiento y corresponsabilidad con la USAER, pero, cuando esta relación se circunscribe a intervenciones aisladas, la gestión de la diversidad se delega completamente en las y los maestros de grupo.

Los saberes experienciales muestran que las concepciones no se construyen solamente a partir de ideas previas, sino también de lo que la escuela posibilita o no en la práctica. El trabajo cotidiano con el alumnado enseña al profesorado que incluir implica buscar más materiales, mantener un diálogo constante con las familias y tener más flexibilidad para evaluar, todo lo cual representa tiempo y trabajo adicional que no siempre es reconocido institucionalmente. Uno de los entrevistados comentó: "a lo mejor mis compañeros dicen: "¿este profe qué se gana con darle clases a los padres de familia? Suficiente tiene con los niños y no la hace" (DocC1-E05).

Aun cuando la mayoría de las y los docentes tiene una disposición favorable hacia la inclusión, ésta convive con el cansancio, la incertidumbre y soluciones pragmáticas. Representa un ideal legítimo, pero, al mismo tiempo, una pesada labor que debe sostenerse con recursos escasos. La formación continua es clave tanto para fortalecer los conocimientos y competencias del profesorado, como para reforzar su autoeficacia en el proceso de inclusión, pero, sus alcances son limitados si no van acompañados del cambio en la cultura escolar y mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje (Donath et al., 2023).

5. Conclusiones

Las concepciones son una vía para comprender de qué manera las ideas de las y los docentes sobre la inclusión orientan su trabajo pedagógico, la toma de decisiones y la relación que construyen con el alumnado. Los resultados de nuestra investigación muestran que en el discurso y las prácticas del profesorado coexisten nociones propias de la educación inclusiva junto con otras que se acercan más a la integración y, en ocasiones, a la exclusión educativa.

En esta persistencia, la organización y la cultura del sistema educativo tienen un peso importante; la poca flexibilidad de los currículos, pautas pedagógicas y de evaluación estandarizadas y tiempos escolares acotados hacen que la diversidad sea vista como un obstáculo, más que como un insumo valioso para la participación y el éxito educativo del alumnado con y sin discapacidad. A lo largo de su formación y trayectoria profesional, las y los maestros han incorporado saberes académicos sobre la educación inclusiva y reconocen varios de sus principios, sin embargo, éstos se manifiestan como referentes fragmentarios, permeados por nociones previas ancladas en otros modelos de escolarización, particularmente a la lógica de la integración. En consecuencia, más

que consolidarse como criterios para reorganizar la enseñanza, la evaluación y los apoyos, tienden a quedarse en un nivel discursivo, derivando en prácticas que, aunque buscan responder a la diversidad, terminan por reforzar el enfoque integrador.

En ese mismo sentido, los saberes experienciales revelan la permanencia de estrategias que, como efecto no deseado, tienden a segregar a las y los estudiantes con discapacidad, aunque el cometido inicial haya sido responder a sus necesidades, como la asignación de actividades diferenciadas o con un nivel de complejidad más bajo y la elaboración de planes de clases separados. Es decir, se reconoce la diversidad, pero esto no logra trascender plenamente al trabajo en el aula.

Por otra parte, identificamos algunos factores que inciden en las concepciones del profesorado, particularmente en los saberes experienciales. Uno de ellos es el tipo de discapacidad, cuando las y los docentes suponen que ésta puede producir limitaciones en la participación o en el desempeño escolar, tienden a recurrir a estrategias integradoras y a disminuir sus expectativas hacia estos estudiantes. Lo anterior pareciera contradecir la defensa que hacen de la educación inclusiva, pero más bien es un indicador de la complejidad de las concepciones, ya que no son marcos organizadores unívocos y plenamente establecidos. Además, algunas ideas asociadas con la lógica del déficit y de la normalidad continúan vigentes en los actores educativos, como resultado entre otras cosas de años de políticas segregatorias, así como por la falta de un proyecto educativo consistente para reorientar el funcionamiento de las instituciones, a pesar del impulso que la administración federal le ha dado al enfoque de la educación inclusiva en las últimas dos décadas a través de diferentes iniciativas, como la emisión de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2024), la reforma del artículo 3º Constitucional (DOF, 2019b) y la nueva Ley General de Educación (DOF, 2019a), en donde se establece a la inclusión como uno de los principios rectores de este derecho, así como la publicación de la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica (SEP, 2018) y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019).

Otro factor relevante fue la labor de la USAER, cuyo acompañamiento es fundamental para el profesorado, especialmente en la organización de los contenidos, la diversificación de las estrategias de evaluación y la atención de las necesidades específicas del alumnado. Al respecto, la calidad de la colaboración entre las y los docentes frente a grupo y el personal de USAER marcó diferencias entre los dos centros educativos, a diferencia del tipo de discapacidad en donde hubo una alta convergencia en las respuestas. Cuando el acompañamiento se aproxima a una orientación compartida, se fortalecen la disposición del docente y las posibilidades de acción pedagógica; por el contrario, cuando éste se reduce a intervenciones aisladas, la inclusión tiende a recaer en el esfuerzo individual del profesorado. En cualquiera de los casos, persiste la noción de que trabajar con grupos diversos incrementa la presión y la carga laboral; es decir, si bien el apoyo especializado es indispensable, éste no sustituye la transformación de las condiciones institucionales.

En conjunto, el análisis de los saberes académicos y experienciales nos permite sostener que para las y los participantes en la investigación la inclusión es un horizonte valioso y moralmente necesario, sin embargo, su viabilidad pedagógica se sigue pensando en función de la capacidad del estudiantado para adaptarse al contexto institucional y de la disponibilidad de apoyos especializados. Esto va más allá de la voluntad o del compromiso individual, sino que apunta a un proceso de transformación inacabado en donde el discurso de la inclusión tiende a avanzar más rápido que las condiciones institucionales para concretarlo. La coincidencia de estos

hallazgos con los de otras investigaciones, que hemos referido en este artículo, sugiere que esta brecha no sólo es resultado de las políticas educativas o de la carencia de recursos, sino también de la persistencia de disposiciones más profundas, ancladas en ideas deficitarias sobre la diferencia, así como por una lógica del trabajo docente que individualiza los problemas estructurales.

En este punto radica, a nuestro juicio, uno de los aportes de nuestro estudio, mostrar que las concepciones docentes sobre la inclusión no pueden entenderse independientemente del acompañamiento institucional, de la forma en que se organizan las responsabilidades, se distribuyen los apoyos y sobre todo de lo que se entiende por "aprendizaje valioso". Trabajar en el cambio de concepciones supone ampliar la mirada sobre los factores y dimensiones que inciden en la inclusión de todo el alumnado, con y sin discapacidad. En ese sentido, las implicaciones del estudio apuntan a tres ámbitos de acción prioritarios: en primer lugar, a la transformación de las pautas organizativas que segregan o excluyen a ciertos estudiantes, en función de sus rasgos individuales o sociales; en segundo lugar, al diseño de procesos de mejora continua que consoliden las acciones de inclusión como prácticas sostenidas y las hagan parte de la cultura institucional (Booth y Ainscow, 2015); y, en tercer lugar, a la construcción de un sistema de apoyos, flexible y sustentable, que provea estrategias y recursos pedagógicos tanto para trabajar con todo el alumnado, como para la atención de necesidades específicas.

En el ámbito del profesorado, el cambio de concepciones requiere procesos de formación continua que impulsen el análisis crítico sobre los planteamientos de la inclusión, la interpretación de sus principios y sus alcances en la toma de decisiones pedagógicas. Ello conlleva articular los saberes académicos con los saberes experienciales, de modo que las y los maestros puedan reconocer las tensiones entre lo que saben, lo que hacen y los márgenes de acción que les permiten las condiciones institucionales. Asimismo, se necesita crear espacios sistemáticos de colaboración docente, que trasciendan el intercambio ocasional de estrategias y favorezcan la co-construcción de pautas para la enseñanza, la evaluación y la organización de los apoyos. De esta manera, el binomio formación y trabajo colegiado potencian la agencia pedagógica del profesorado y, al mismo tiempo, permiten establecer límites entre las responsabilidades del quehacer docente y las que competen al orden institucional.

Referencias

Aguirre, C. y Mireles, O. (2025). Representación social de la formación continua. Profesores de secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30*(106), 871-895.

Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools. Pathways to success*. Routledge.

Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N. y Velíz, B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU. Investigación, Sociedad y Educación, 2*(3), 61-81. https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, *27*(2), 25-34.

Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos. Lección Magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino, el 28 de enero de 2019*. Universidad de Murcia.

Arnaiz, P., Guirao, J. M. y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *15*(23), 1-38. https://doi.org/10.14507/epaa.v15n23.2007

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, *48*, 55-72.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.

Breijo, T. (2019). La concepción como resultado teórico en la investigación educativa: una mirada desde un enfoque dialéctico-materialista. *Mendive. Revista de Educación*, *17*(1), 1-3.

Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.

Castillo, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los consejos técnicos escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30*(104), 165-189.

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. y Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, *34*, 2609-2660. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0

Diario Oficial de la Federación (2019a*). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. DOF 30/09/2019.* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

Diario Oficial de la Federación (2019b). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. DOF 15/05/2019.* https://dof.gob.mx/nota_detalle.php%3Fcodigo%3D5560457%26fecha%3D15/05/2019

Diario Oficial de la Federación (2024). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. DOF 14/06/2024*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio//pdf/LGIPD.pdf

Donath, J., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S. y Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*(30), 1-28. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (2a ed.). Narcea Ediciones.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, *46*(2), 17-24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, *12*, 26-46.

Flick, U. (2013). Mapping the field. En U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Sage.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata

Florian, L., Black-Hawkins, K. y Rouse, M. (2017*). Achievement and inclusion in schools* (2nd ed.). Routledge.

Gobierno de México. (2021). *Índice de marginación por localidad 2020*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/Conapo/Documentos/Indices-de-Marginacion-2020-284372

Graham, L. (2024). What is inclusion ... and what is not? En L. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st Century* (pp. 18-37). Routledge.

Hernández, G. (2025). Resemantizando la noción de inclusión en docentes de educación básica de Querétaro México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15*(30), 1-16. https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2251

Jara-Henríquez, M. y Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(2), 59-77. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059

Kowal, S. y O'Connell, D. C. (2013). Transcription as a crucial step of data analysis. En U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 64-78). Sage.

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *4*(2), 155-176.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional, 16*, 381-414.

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.

Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 15*(2), 155-171. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4173

Pozas, M. y Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization?. *Cogent Education, 10*(2), 1-13. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941

Pozo, J. I. (2002). La adquisición del conocimiento científico como un proceso de cambio representacional. *Investigações em Ensino de Ciências, 7*(3), 245-270.

Pozo, J. I. (2006). *Adquisición de conocimiento*. Morata.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.

Ramírez, W. A. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195

Scasso, M. y Yáñez, E. (2025). *Hacia una educación sin barreras. Avances y desafíos en la educación inclusiva que evidencian los resultados del SIRIED 2024*. UNESCO/OREALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396395

Schreier, M. (2013). Qualitative content analysis. En U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). Sage.

Schnepel, S., Luger, S., Wehren-Müller, M y Moser, E. (2025). The role of teacher attitudes and collaboration for inclusive teaching practices. *Teacher and Teaching Education, 168*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105240

SEP (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP. https://newz33preescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/1lpm_equidad-e-inclusion_digital.pdf

SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. http://enehrl.edu.mx/boletin-enehrl/67-estrategia-nacional-de-educacion-inclusiva

Shirley, N. y Pacheco, P. (2021). Concepciones sobre Educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes. *Convergencia Educativa*, *9*, 16-29.

Solís, S. S. y Tinajero, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos, 46*(176), 120-136.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.), *Case study method* (pp. 19-26). Sage.

Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315646237

Trujillo-Tabares V. D. y Palacio-Peralta, N. R. (2022). Relación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar. *El Ágora U.S.B.*, *22*(1), 147-167. https://doi.org/10.21500/16578031.6065

Valarezo-Cueva, A. S., Gonfiantini, V. y Sánchez-Pastor F. M. (2022). Concepciones pedagógicas y actitudes sobre la inclusión de estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía*, *7*(14), 44-57. https://doi.org/10.35381/R.K.V7I14.1861

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre Educación*, *2*, 129-143. https://doi.org/10.15581/004.2.25676

Woodcock, S. y Anderson, J. (2025). Conceptions to classrooms: The influence of teacher knowledge on inclusive classroom practice. *International Journal of Educational Research Open, 8*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412

Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6a ed.). Sage.

Breve CV del autor y la autora

Raúl García Olvera

Doctor en Pedagogía, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Responsable de programas y proyectos de apoyo educativo para los Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Línea de investigación: Educación inclusiva y estudiantes con discapacidad.

Email: raulgo1990@hotmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5333-8222

Judith Pérez-Castro

Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Investigadora titular de tiempo completo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) – UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 2. Líneas de investigación: 1) Educación, desigualdad e inclusión; 2) Educación, ética y valores. Publicaciones recientes: Pedagogía inclusiva y evaluación de los aprendizajes, una relación compleja. *Debates em Educação*, 2024; Entre serpientes y escaleras: las trayectorias de un grupo de estudiantes indígenas en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (2024); en coautoría

con Santana Y. y Donnelly, M. Viejas y nuevas formas de discriminación hacia los estudiantes indígenas en universidades convencionales. *Perfiles Educativos*, 2025.

Email: pkjudith33@yahoo.com.mx

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5176-0531

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 171-187.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100171
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Tensiones y Propuestas en la Educación Bilingüe para Personas Sordas

Tensions and Proposals in Bilingual Education for Deaf People

Fabiola Otárola Cornejo *, [1], Paula Ortúzar Prado [1] y Ronice Muller De Quadros [2]

[1] *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*
[2] *Universidad Federal de Santa Caterina, Brasil*

RESUMEN:

En América Latina, las políticas de educación inclusiva para personas sordas han avanzado en reconocimiento de las lenguas de señas y en derechos lingüísticos de las comunidades sordas. Sin embargo, persisten tensiones entre marcos normativos y condiciones reales de acceso, participación y aprendizaje en los espacios educativos. En Chile, estas tensiones se expresan en desafíos vinculados a la implementación de una educación bilingüe e intercultural basada en la lengua de señas chilena (LSCh). En este contexto, el objetivo de este estudio es explorar las barreras y propuestas inclusivas en el ámbito educativo a partir de las voces de personas sordas, docentes, intérpretes y representantes gubernamentales. Se desarrolló una investigación cualitativa y participativa orientada a recoger experiencias y perspectivas de distintos actores vinculados a la educación y desarrollo de personas sordas. La producción de información incluyó mesas temáticas, webinars y conversatorios. El análisis de contenido evidenció tensiones relacionadas con la privación lingüística, la escasa formación especializada, la limitada incorporación de la LSCh en el currículum escolar y las dificultades de participación de la comunidad sorda en espacios de decisión. Se concluye que las políticas inclusivas requieren avanzar hacia enfoques que reconozcan los derechos lingüísticos, culturales y políticos de las personas sordas.

DESCRIPTORES:

Política lingüística, Lengua de señas, Educación bilingüe, Participación comunitaria, Privación lingüística.

ABSTRACT:

In Latin America, inclusive education policies for deaf people have advanced in recognizing sign languages and the linguistic rights of deaf communities. However, tensions persist between regulatory frameworks and the actual conditions of access, participation, and learning within educational settings. In Chile, these tensions are reflected in challenges related to the implementation of bilingual and intercultural education based on Chilean Sign Language (LSCh). In this context, the aim of this study is to explore barriers and inclusive proposals in the educational field from the perspectives of deaf people, teachers, interpreters, and government representatives. A qualitative and participatory research design was developed to gather experiences and perspectives from different actors linked to the education and development of deaf people. Data production included thematic discussion groups, webinars, and discussion forums. Content analysis revealed tensions associated with language deprivation, insufficient specialized training, the limited incorporation of LSCh into the school curriculum, and the restricted participation of the deaf community in decision-making spaces. The study concludes that inclusive policies must move toward approaches that recognize the linguistic, cultural, and political rights of deaf people.

KEYWORDS:

Language policy, Chilean sign language, Bilingual education, Community participation, Language deprivation.

CÓMO CITAR:

Otárola, F., Ortúzar, P. y Quadros, R. M. de. (2026). Tensiones y propuestas en la educación bilingüe para personas sordas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 171-187.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100171

*Contacto: fabiola.otarola@pucv.cl
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 9 de julio 2025
1ª Evaluación: 31 de octubre 2025
Aceptado: 20 de mayo 2026

1. Introducción

En las últimas décadas, los avances en inclusión educativa han ampliado el reconocimiento de los derechos lingüísticos de comunidades históricamente marginadas. Entre ellas, la comunidad sorda ha visibilizado con fuerza su demanda por una educación que no solo garantice acceso al sistema escolar, sino que respete y promueva su identidad lingüística y cultural. En este contexto, la lengua de señas chilena (LSCh) ha sido reconocida legalmente como patrimonio lingüístico de la comunidad sorda. No obstante, persisten tensiones significativas entre el reconocimiento normativo y su implementación efectiva en las escuelas.

Este artículo parte del problema central de la desconexión entre las políticas inclusivas y las necesidades lingüísticas reales de las personas sordas, lo que se traduce en prácticas escolares que vulneran el derecho a una educación verdaderamente bilingüe e intercultural. Por ello, resulta relevante identificar los avances en el plano político-educativo y en los espacios escolares, pero no desde los textos ni desde la normativa, sino desde las experiencias de quienes habitan y protagonizan los procesos inclusivos.

Desde una perspectiva sociolingüística crítica, anclada en los estudios de política lingüística (De Meulder, 2015; Hornberger, 2006), se considera que las lenguas de señas deben entenderse no solo como medios de comunicación, sino también como expresiones de resistencia cultural, construcción identitaria y ejercicio de ciudadanía. Esta perspectiva reconoce que la lengua, en contextos de desigualdad, constituye un campo de disputa, especialmente cuando las lenguas de comunidades minoritarias han sido sistemáticamente invisibilizadas por los sistemas escolares.

El presente estudio se sitúa en ese debate contemporáneo, al indagar en el estatus, acceso y uso de la LSCh en el sistema educativo chileno. A partir de una metodología participativa, busca identificar los obstáculos estructurales que impiden que las políticas bilingües se traduzcan en experiencias escolares inclusivas y culturalmente pertinentes para estudiantes sordos/as.

Las experiencias que sustentan este trabajo muestran la importancia de incluir activamente a la comunidad sorda en la toma de decisiones y en el diseño de políticas públicas, condición clave para la sostenibilidad y legitimidad de los cambios educativos (Araújo, 2023).

En este marco, el presente artículo explora, desde un enfoque cualitativo y participativo, las barreras y propuestas inclusivas en el ámbito educativo, desde los protagonistas de las leyes de inclusión para personas sordas y las prácticas lingüísticas basadas en la lengua, desde las voces de personas sordas, docentes, intérpretes y representantes gubernamentales.

En términos generales, se reconocen dos vacíos complementarios: uno teórico, relacionado con la escasa problematización del carácter estructural de la exclusión lingüística en la educación chilena, y otro práctico, vinculado a la distancia entre el reconocimiento legal de la LSCh y su débil implementación en las escuelas. A través de una metodología cualitativa y participativa, se analizan las barreras y propuestas inclusivas en el ámbito educativo desde las voces de personas sordas, docentes, intérpretes y representantes gubernamentales, con el propósito de contribuir a la construcción de una educación bilingüe, intercultural y centrada en el reconocimiento de los derechos lingüísticos.

2. Revisión de la literatura

2.1. Política lingüística de lengua de señas

Las políticas lingüísticas relacionadas con la lengua de señas se sustentan en tres pilares: el reconocimiento del estatus de la lengua, las políticas de adquisición y enseñanza, y las políticas de corpus. El reconocimiento legal de las lenguas de señas está estrechamente vinculado a las comunidades sordas y varía según el país. Meulder (2015) identifica 31 países que reconocen sus lenguas de señas en su legislación, distinguiendo entre reconocimiento constitucional, general de la lengua, mediante leyes o actos específicos, o como parte de los consejos de lenguas nacionales. No obstante, dicho reconocimiento legal no siempre se traduce en acciones concretas que impacten positivamente la vida de las personas sordas, ya que su efectividad depende de la implementación de políticas de adquisición y enseñanza.

Cuando se reconoce legalmente una lengua, se espera que el Estado promueva acciones para su uso y difusión. En el caso de las lenguas de señas, la adquisición resulta prioritaria debido a su particular forma de transmisión (Quadros et al., 2018). Esta transmisión ocurre de adultos señantes a niñeces sordas, ya que, en general, no se produce al interior de sus familias: la mayoría de las familias son oyentes y no conocen la lengua de señas de su país (Humphries et al., 2024). La Federación Mundial de Sordos enfatiza la necesidad de garantizar la educación en lengua de señas como parte del respeto a los derechos lingüísticos. Murray et al. (2018) sostiene que el derecho a la educación en lengua de señas constituye un prerrequisito para el ejercicio pleno de los derechos humanos de las personas sordas, dado que el acceso de las niñeces sordas a su lengua es significativamente menor en comparación con los niños y niñas oyentes. Asegurar este acceso es fundamental para que puedan ejercer su derecho lingüístico al desarrollo del lenguaje.

Además, el autor critica el enfoque inclusivo propuesto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), argumentando que los y las niñas sordos/as requieren espacios educacionales específicos en su lengua. La educación bilingüe en lengua de señas es vista como una forma de verdadera inclusión, más allá de la simple presencia de intérpretes.

En el caso de las personas sordas, la discriminación puede manifestarse mediante la presencia de intérpretes de lengua de señas en el sistema escolar, ya que suele ser una acción de "inclusión" individual (McDermid, 2020). La presencia de intérpretes no equivale a una educación bilingüe. Esta última implica la adquisición y enseñanza de la lengua de señas junto a otros/as sordos/as, en un espacio educativo y culturalmente compartido. Murray et al. (2018) cuestiona la idea de que el uso de intérpretes garantice la inclusión, señalando que la verdadera educación inclusiva para estudiantes sordos/as es aquella impartida en lengua de señas.

Las políticas de corpus se vinculan con la formación de profesores de lengua de señas y el fomento de investigaciones que permitan crear materiales educativos adecuados. Estas investigaciones incluyen la elaboración de corpus reales y estudios sociolingüísticos y estructurales (Rossi y de Quadros, 2022).

En Brasil, Quadros et al. (2018) muestran que las niñeces sordas adquieren Libras tardíamente, entre los 7 y 12 años, lo que refuerza la necesidad de planificar un acceso más temprano a la lengua mediante espacios de interacción entre ellos/ellas. Mientras los niños y niñas sordos/as utilizan Libras como lengua principal, los/as oyentes, la aprenden como segunda lengua, influyendo en su formación (Kurz et al., 2023).

Además, las políticas lingüísticas requieren la participación activa de las comunidades sordas para reflejar sus necesidades bilingües, impactando directamente en su legitimidad y en la acción conjunta con el Estado (Araújo, 2023).

2.2. Situación político educativa de la lengua de señas en Chile

Si bien Chile cuenta con una normativa sólida que favorece la educación de personas sordas y con discapacidad auditiva, enfrenta desafíos para promover el uso de la lengua de señas, favorecer el aprendizaje y el acceso a la información de estudiantes sordos/as en todos sus niveles educativos. Directrices establecidas internacionalmente por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ratificada en 2008) y nacionalmente por la Ley General de Educación; la Ley de Inclusión Educativa; los Decretos 170/2009 y 83/2017; y por último la Ley 21.303/2021. En conjunto, estas normativas promueven la equidad y aseguran apoyos para estudiantes con necesidades educativas especiales, reconociendo a la comunidad lingüística y considerando adecuaciones curriculares que incorporan la LSCh. No obstante, dichas disposiciones suelen percibirse como "letra muerta" al contrastarlas con las condiciones y desafíos que enfrentan los y las estudiantes sordos/as desde edades tempranas.

Podemos contemplar tres desafíos principales en la propuesta educativa para personas sordas: a) baja motivación de docentes en educación regular, b) falta de formación, y c) cierre de escuelas especiales. Los profesores muestran poco interés en incluir a estudiantes sordos/as, debido a las limitadas horas disponibles para aprender la lengua de señas chilena (LSCh) y para planificar clases bilingües. Esta situación también desmotiva a los/las estudiantes oyentes respecto a la inclusión de sus compañeros sordos/as (Larrazábal, 2021).

Las personas sordas, principales pilares para la ejecución del marco normativo (Otárola et al., 2024), no tienen la formación académica y herramientas necesarias para desempeñarse en la enseñanza de la lengua señas. Ello es consecuencia de lo carente que se encuentra la educación superior en la formación de personas sordas. Primeramente, por falta de experiencia, ya que son muy pocos los que ingresan a educación superior y, los que acceden, no cuentan con recursos y apoyos necesarios para asegurar su ingreso, permanencia y egreso (González y Pérez, 2017).

Además, el cierre de escuelas especiales amenaza el desarrollo de la cultura sorda y la adquisición temprana de la lengua de señas (Otárola y Álvarez, 2022), limitando las oportunidades de los/as estudiantes sordos/as para desarrollar su identidad cultural (Becerra, 2020). Estas escuelas, especialmente las que poseen un enfoque intercultural y bilingüe, han demostrado ser contextos propicios para el desarrollo lingüístico y cultural de niñeces sordas en sus diferentes niveles educativos (Herrera et al., 2022).

En Chile, según datos del Ministerio de Educación de Chile, provenientes de la División de Educación General en el área de Educación Especial y Atención a la Diversidad, y sistematizados en el documento "Panorama nacional de la educación de estudiantes con discapacidad auditiva" (Ministerio de Educación de Chile, 2025), hay aproximadamente 2.516 estudiantes sordos y sordas, en el sistema educativo estatal. El 88% de ellos están en Programas de Integración Escolar (PIE), distribuidos en 1.389 establecimientos, lo que significa que muchos de ellos no conviven con otro par sordo en la escuela. Se estima que alrededor de 314 profesionales utilizan LSCh en contextos educativos chilenos. De ellos, 91 se desempeñan como coeducadores/as sordos/as, de los cuales solo 41 cuentan con certificación. Por otro lado, 223 ejercen funciones como intérpretes de LSCh, pero solo 94 están certificados. Por último, únicamente el 12% de las escuelas que cuentan con PIE incorporan a estos profesionales dentro de sus

equipos de especialistas. Esta realidad evidencia importantes desafíos para garantizar el derecho de los estudiantes sordos y sordas a recibir una educación pertinente en su lengua y con acceso efectivo al currículo (Ley 21.303/2021).

3. Método

Enfoque metodológico

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y participativo, orientado a explorar las barreras y propuestas inclusivas en el ámbito educativo a partir de las voces de personas sordas, docentes, intérpretes y representantes gubernamentales. El proceso metodológico se desarrolló de manera reflexiva, analítica y propositiva, promoviendo la colaboración entre la comunidad sorda y otros actores sociales, con el objetivo de contribuir a la formulación de políticas públicas construidas desde sus propios destinatarios (do Prado-Barros et al., 2023).

Desde una perspectiva contextualizada y culturalmente situada, se adoptó una metodología colaborativa que permite comprender cómo los miembros de la comunidad interpretan su entorno cotidiano, considerando tanto las estructuras organizacionales como las estrategias implementadas (Arce y Long, 2023).

Categorías de análisis

El análisis de la información recolectada se estructuró en torno a dos categorías centrales: *barreras de acceso y propuestas inclusivas* (Domínguez, 2009) las cuales emergieron de las actividades participativas desarrolladas con diversos actores del campo educativo y sociopolítico vinculados a la comunidad sorda. Estas categorías generales se organizaron en seis *dimensiones analíticas* correspondientes a los ejes temáticos del ciclo de reflexión crítica: *atención temprana, política educativa, formación de personas sordas, bilingüismo, formación de intérpretes* e *investigación lingüística y cultural.* Cada eje temático fue analizado a partir de los sentidos compartidos por los participantes, reconociendo tanto las barreras estructurales como las estrategias de acción construidas colectivamente.

Participantes

Durante el periodo de octubre a diciembre de 2023, se desarrolló en Chile el *Ciclo de Interculturalidad y Bilingüismo para la educación de las personas sordas*, estructurado en torno a seis ejes temáticos (ver Cuadro 1), mediante la realización de mesas de expertos, *webinars*, conversatorio y seminario.

Cuadro 1

Temáticas abordadas en el ciclo de reflexión crítica

Eje temático	Contenido
Atención temprana	Desarrollo de niños/as sordos/as y fortalecimiento familiar
Política educativa	Políticas para personas sordas en todos los niveles educativos
Formación de personas sordas	Formación como educadores e instructores de lengua de señas
Bilingüismo	Enfoques para la enseñanza de la lectura y escritura como segunda lengua
Formación de intérpretes	Rol de intérpretes como mediadores culturales y lingüísticos
Investigación lingüística	Estudios sobre lengua de señas y cultura sorda para promover la inclusión

Cada una de estas instancias fue concebida como un espacio de diálogo especializado, convocando a actores directamente vinculados con las temáticas abordadas, lo que permitió asegurar la pertinencia de las discusiones y la diversidad de perspectivas (ver Cuadro 2).

Cuadro 2

Actividades realizadas y número de participantes

Actividad	Cantidad	Participantes/Asistentes
Mesas temáticas	6	106 representantes clave
Webinars	4	474 asistentes
Conversatorios	2	177 asistentes

En este contexto, participaron actores de diversos ámbitos vinculados a la educación y al desarrollo de personas sordas, coherente con los principios de una perspectiva intercultural bilingüe, que reconoce la necesidad de articular los procedimientos investigativos a las formas culturales propias de las comunidades sordas (Bustos-Rubilar et al., 2023), así como con un enfoque bioecológico que reconoce los múltiples contextos que inciden en su desarrollo lingüístico (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

Para las mesas temáticas se convocó a expertos/as incluyendo: (a) investigadores/as y expertos/as nacionales e internacionales; (b) representantes de la comunidad sorda, como educadores e instructores; (c) profesionales de instituciones educativas y de salud; y (d) tomadores de decisión y representantes de organismos públicos., incluyendo asociaciones, academia, sistema educativo, sector profesional e instituciones públicas y privadas, lo que favoreció una mirada intersectorial y dialógica. Para los webinars y conversatorios los expositores cumplían con similares características y los asistentes de áreas afines o de interés.

Instrumentos de obtención de información

Los tres formatos de actividad desarrollados durante el ciclo (mesas temáticas, seminarios y conversatorios) contaron con intérpretes de lengua de señas, con el propósito de garantizar la accesibilidad comunicativa de todos los participantes. En términos operativos, las mesas temáticas se realizaron de manera presencial, mientras que los seminarios y conversatorios se desarrollaron en modalidad remota a través de la plataforma *Zoom*. Este formato permitió registrar audiovisualmente la totalidad de las actividades, obteniéndose aproximadamente veinticinco horas de grabación en audio y lengua de señas chilena (LSCh).

El material audiovisual fue transcrito mediante el software *Amberscript* y posteriormente revisado por el equipo investigador, considerando el carácter multimodal de las interacciones. Este proceso incluyó la traducción de los segmentos producidos en LSCh al español escrito, resguardando la fidelidad semántica y discursiva de los contenidos expresados por los participantes.

Si bien para el análisis se consideró el conjunto de las transcripciones generadas en los distintos espacios de participación, las mesas temáticas constituyeron un eje estructurante del proceso analítico, debido a que fueron diseñadas y moderadas por el equipo de investigación en función de tres dimensiones previamente definidas: a) identificación de nudos críticos; b) fundamentos teóricos y experienciales que sustentan las propuestas; y c) proyecciones o líneas de acción orientadas a resolver problemáticas y fortalecer la calidad educativa de las personas sordas.

Construcción de corpus y análisis de datos

El corpus utilizado para este estudio se basa en las aproximadamente 24 horas de transcripción obtenidas de los registros en audio y LSCh de las actividades del *Ciclo de Interculturalidad y Bilingüismo.* El subcorpus de las mesas temáticas, de 14 horas de transcripción, fue considerado central para el proceso de análisis de contenido (Mikuska y Lyndon, 2021), ya que la secuencia de esta actividad se basaba en:

Detección de nudos críticos→ Fundamentación de propuestas→ Líneas de acción.

A partir de las tres dimensiones orientadoras definidas previamente para las mesas temáticas, se desarrolló un proceso de análisis de contenido que permitió identificar subcategorías emergentes y recurrentes dentro de cada dimensión. Algunos ejemplos (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3

Ejemplos de familias de códigos asociada a categorías de análisis

Categoría	Nudos críticos	Fundamentación de propuestas	Líneas de acción
Familia de códigos	Ausencia de atención temprana	Derechos lingüísticos	Formación profesional
	Insuficiente formación docente	Evidencia científica	Reforma normativa
	Enfoque oralista	Identidad cultural	Participación sorda

Estas familias de códigos fueron organizadas mediante codificación abierta y axial en Atlas.ti, agrupando patrones vinculados a barreras estructurales, fundamentos conceptuales de las propuestas y acciones prioritarias para el fortalecimiento de la educación de personas sordas. El análisis fue de carácter predominantemente deductivo, con apertura a elementos emergentes. Se desarrolló en fases: lectura comprensiva, segmentación, codificación inicial y agrupación en torno a las categorías. Inicialmente, se realizó doble codificación para consensuar criterios, resolver ambigüedades y fortalecer la fiabilidad. Posteriormente, se consolidó un sistema común, permitiendo identificar interrelaciones discursivas en los otros subcorpus de conversatorios y/o *webinars* (10 horas de transcripción).

4. Resultados

Los resultados evidencian tensiones persistentes entre el reconocimiento normativo de los derechos lingüísticos de las personas sordas y las condiciones reales de acceso, participación y aprendizaje en los distintos niveles educativos. A partir de las mesas temáticas, *webinars* y conversatorios realizados, emergieron problemáticas compartidas entre los distintos actores participantes: personas sordas, profesores especialistas, familias, docentes, interpretes, investigadoras(es) y representantes institucionales; además de propuestas orientadas a fortalecer una educación bilingüe e intercultural basada en la lengua de señas chilena (LSCh). Más que problemáticas aisladas, los hallazgos muestran barreras estructurales que atraviesan los ámbitos de salud, educación, formación profesional e investigación, configurando trayectorias marcadas por exclusión lingüística y escasa participación de la comunidad sorda en la toma de decisiones.

En este contexto, los resultados se organizan en torno a tres ejes analíticos: a) las tensiones entre el reconocimiento normativo y las experiencias educativas reales; b) los desafíos asociados a la privación lingüística, el bilingüismo y la formación profesional; y c) las disputas por la participación y el liderazgo de las personas sordas en los espacios educativos, políticos y académicos.

4.1. Tensiones entre reconocimiento normativo y experiencias educativas reales

Uno de los hallazgos transversales del estudio refiere a la distancia entre el reconocimiento legal de la LSCh y su implementación efectiva en los espacios educativos. Si bien los participantes valoran los avances normativos alcanzados en Chile, señalan que las políticas existentes no logran traducirse en experiencias educativas pertinentes para estudiantes sordos y sordas. Esta tensión aparece desde la atención temprana hasta la educación superior, especialmente en relación con el acceso a la lengua de señas, la continuidad de apoyos y la articulación entre instituciones.

Las familias participantes describen el diagnóstico de sordera como una experiencia marcada por incertidumbre, desinformación y escasa orientación institucional. En particular, madres y profesionales enfatizan que el sistema continúa abordando la sordera desde una perspectiva clínica y rehabilitadora, priorizando ayudas técnicas por sobre el acceso temprano a una lengua natural. Una participante señala: "Uno empieza a buscar información en internet, con otras personas, en diferentes sectores, etcétera. Y la información que uno espera no llega" (Psicóloga y madre de un niño sordo). Estas experiencias evidencian una desconexión entre salud y educación, dificultando intervenciones oportunas y culturalmente pertinentes para niñeces sordas y sus familias.

En este contexto, distintos actores identifican la privación lingüística como una de las principales consecuencias de la ausencia de exposición temprana a la lengua de señas. Investigadores y representantes de la comunidad sorda advierten que esta situación no solo afecta el desarrollo comunicativo, sino también dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Desde esta perspectiva, la exclusión lingüística no es entendida como una condición individual, sino como el resultado de decisiones institucionales y políticas que limitan el acceso temprano a la LSCh.

En este sentido se comprende que las tensiones también se manifiesten en el sistema escolar. Profesionales y representantes ministeriales reconocen que el currículum nacional continúa centrado en el español como lengua principal de enseñanza, relegando la lengua de señas a un lugar secundario o complementario. Esto produce enfoques heterogéneos entre establecimientos y limita la consolidación de experiencias bilingües sostenidas. Una profesional del Ministerio de Educación señala que "No incluir la lengua de señas en el currículum de las diferentes materias le resta visibilidad a esta lengua y la sitúa en un estatus distinto al del español". En consecuencia, las políticas inclusivas son percibidas por algunos participantes como insuficientes o contradictorias, especialmente cuando promueven la inclusión escolar, sin garantizar condiciones lingüísticas adecuadas para estudiantes sordos y sordas.

En relación con ello, emerge una tensión relevante entre inclusión educativa y fortalecimiento de espacios especializados para personas sordas. Mientras algunas políticas promueven la escolarización en establecimientos regulares mediante Programas de Integración Escolar (PIE), participantes sordos/as, docentes e investigadores advierten que el cierre progresivo de escuelas especiales bilingües ha reducido espacios fundamentales para el desarrollo lingüístico y cultural de niños/as y

jóvenes sordos/as. Para los participantes, estas escuelas no representan únicamente espacios segregados, sino también comunidades lingüísticas y culturales donde la lengua de señas adquiere centralidad en los procesos de aprendizaje y construcción identitaria.

Evidentemente, las dificultades se extienden también a la educación superior. Académicos y estudiantes sordos/as señalan barreras persistentes relacionadas con la ausencia de apoyos especializados, intérpretes capacitados y mecanismos de evaluación pertinentes para estudiantes sordos/as. Si bien algunas instituciones han implementado programas de inclusión, estos continúan dependiendo de iniciativas aisladas y no de políticas estructurales. En este escenario, la permanencia y egreso de estudiantes sordos/as sigue siendo limitada, reproduciendo desigualdades en el acceso a formación profesional y participación académica.

Frente a estas problemáticas, los participantes coinciden en la necesidad de fortalecer políticas intersectoriales que articulen salud, educación y desarrollo social desde un enfoque bilingüe e intercultural. Entre las propuestas más recurrentes destacan la incorporación temprana de modelos lingüísticos sordos, la creación de espacios educativos bilingües, la evaluación de programas nacionales existentes y la generación de mecanismos permanentes de participación de la comunidad sorda en el diseño de políticas públicas.

4.2. Privación lingüística y tensiones en la educación bilingüe

Otro eje central de los resultados se relaciona con las dificultades para consolidar una educación bilingüe sustentada en la LSCh y con las limitaciones en la formación de los distintos profesionales involucrados en la educación de personas sordas. Participantes de las distintas mesas temáticas, coinciden en que la ausencia de políticas lingüísticas articuladas ha dificultado el desarrollo de programas formativos coherentes con las necesidades culturales y lingüísticas de esta comunidad.

Uno de los aspectos más recurrentes refiere a la insuficiente formación de docentes, profesionales de la salud e intérpretes en lengua de señas, cultura sorda y estrategias pedagógicas bilingües. Esta situación se observa tanto en escuelas especiales como en establecimientos regulares, donde los participantes identifican escasas competencias para trabajar con estudiantes sordos y sordas, desde enfoques interculturales. Profesores/as y representantes de la comunidad sorda cuestionan particularmente el predominio de metodologías centradas en la oralidad y la adaptación de estrategias diseñadas para estudiantes oyentes.

En el ámbito de la enseñanza del español escrito, los participantes destacan la ausencia de programas consolidados de español, como segunda lengua para estudiantes sordos y sordas. Aunque algunas escuelas desarrollan experiencias bilingües, estas suelen depender de iniciativas individuales y no de orientaciones curriculares oficiales. Una docente participante señala que el currículum ministerial "*está enfocado en personas oyentes*", obligando a los equipos a desarrollar adaptaciones locales para responder a las necesidades visuales y lingüísticas de estudiantes sordos y sordas.

Se plantea entonces, una crítica transversal al modelo educativo basado exclusivamente en la presencia de intérpretes. Si bien los participantes reconocen su importancia para el acceso a la información, cuestionan que la interpretación sea entendida como equivalente a una educación bilingüe. Para representantes sordos/as e investigadores, una educación verdaderamente bilingüe requiere espacios donde la LSCh sea lengua principal de enseñanza, junto con la participación activa de personas sordas como

docentes, modelos lingüísticos y referentes culturales. En este sentido, una profesora sorda señala:

> *Primero tiene que haber una carrera de profesionalización docente e instructores sordos. Porque, si no se tiene aquello, ¿quién va a formar a las personas, a los intérpretes […]? Los sordos no están recibiendo formación profesional.* (Profesora Sorda de L1 en escuela de educación especial)

La formación de intérpretes constituye otro ámbito especialmente problematizado. Los participantes señalan que en Chile no existe formación universitaria de pregrado en interpretación en lengua de señas y que la oferta actual se concentra principalmente en la zona central del país. Asimismo, se identifican debilidades en áreas como ética profesional, lingüística y especialización en contextos específicos como salud, justicia y educación superior. A ello se suma la percepción de relaciones tensionadas entre intérpretes y comunidad sorda, especialmente cuando los servicios de interpretación se desarrollan sin participación activa de personas sordas en su evaluación o regulación.

Junto con ello, distintos actores cuestionan la limitada profesionalización de personas sordas en ámbitos educativos y académicos. Aunque, son reconocidas como actores fundamentales para la enseñanza de la LSCh y el fortalecimiento de políticas bilingües, continúan enfrentando barreras de acceso a educación superior, certificación profesional y desarrollo laboral. Instructores y docentes sordos/as señalan que muchos desempeñan funciones educativas sin contar con oportunidades reales de profesionalización o formación pedagógica especializada.

Estas dificultades revelan una tensión persistente entre el reconocimiento simbólico del protagonismo sordo y las condiciones materiales que limitan su participación efectiva en los espacios educativos. En este sentido, los participantes coinciden en la necesidad de fortalecer programas de formación bilingüe, ampliar la oferta académica en regiones, desarrollar carreras especializadas en LSCh y generar o fortalecer, procesos de certificación que reconozcan la experiencia y conocimientos de personas sordas e intérpretes.

4.3. Participación de personas sordas y disputas por el liderazgo educativo

Los resultados muestran que una de las principales demandas de los participantes se relaciona con la necesidad de avanzar desde políticas construidas "para" personas sordas hacia políticas elaboradas "con" personas sordas. Esta demanda atraviesa los distintos ámbitos analizados y se expresa especialmente en las discusiones sobre liderazgo, representación y participación en espacios educativos, académicos y políticos.

Representantes de la comunidad sorda señalan que las decisiones sobre educación, lengua de señas e inclusión continúan siendo desarrolladas mayoritariamente por instituciones y profesionales oyentes, reproduciendo relaciones de dependencia y exclusión. En este contexto, distintos participantes plantean la necesidad de fortalecer liderazgos sordos y crear espacios permanentes de participación vinculante en el diseño de políticas públicas. Un representante de la comunidad sorda señala que "hace falta una mesa técnica integrada por profesores sordos" capaz de incidir directamente en las transformaciones del sistema educativo.

Las barreras para la participación también se evidencian en el ámbito académico e investigativo. Investigadores/as sordos/as y oyentes coinciden en que la producción científica sobre lengua de señas y cultura sorda continúa desarrollándose principalmente desde perspectivas externas a la comunidad. Participantes sordos y

sordas cuestionan prácticas investigativas que limitan su participación a funciones instrumentales, sin incorporarlos como investigadores principales ni reconocer sus conocimientos como producción legítima de saber académico.

En este escenario, las experiencias relatadas por académicas sordas revelan formas persistentes de audismo en espacios universitarios y científicos. Las dificultades de acceso a publicaciones, la escasa accesibilidad en programas de posgrado y los prejuicios respecto a las capacidades académicas de personas sordas son identificados como obstáculos para su desarrollo profesional. En este sentido, una participante señala:

> *Me gustaría pensar que las nuevas generaciones que vienen, tengan derecho al uso a su propia lengua en la educación superior […] conocí muchos casos de personas sordas con mucho talento intelectual que quedaban fuera del sistema […] Hoy en día la educación superior realmente está en una deuda tremenda con nuestra comunidad.* (Profesora de educación diferencial, persona Sorda y postulante a Magíster)

A pesar de estas barreras, los participantes destacan el creciente fortalecimiento de redes colaborativas entre personas sordas, investigadores, instituciones educativas y organizaciones sociales. Estas articulaciones son valoradas como espacios estratégicos para avanzar hacia políticas lingüísticas más participativas y culturalmente pertinentes. Asimismo, se enfatiza la importancia de promover equipos mixtos e interculturales que integren de manera horizontal a investigadores/as sordos/as y oyentes en procesos de formación, investigación y docencia.

Cuadro 3

Síntesis de tensiones y propuestas para el fortalecimiento de la educación bilingüe de personas sordas en Chile

Tensiones identificadas	Actores que las visibilizan	Propuestas emergentes
Desarticulación entre políticas públicas y experiencias educativas reales	Familias, profesionales, comunidad sorda, representantes ministeriales	Fortalecer políticas intersectoriales entre salud, educación y desarrollo social
Privación lingüística y acceso tardío a la LSCh	Investigadores/as, famílias, personas sordas	Promover exposición temprana a la LSCh y programas de atención temprana bilingüe
Exclusión de la LSCh del currículum escolar	Docentes, comunidad sorda, profesionales del MINEDUC	Incorporar la LSCh como lengua de enseñanza y aprendizaje en espacios educativos
Formación insuficiente de docentes e intérpretes	Académicas/os, intérpretes, representantes educativos	Crear programas de formación y certificación especializada en educación bilingüe e interpretación
Escasa participación de personas sordas en espacios educativos y políticos	Comunidad sorda, investigadoras/es sordas/os	Fortalecer liderazgos sordos y generar espacios permanentes de participación vinculante
Barreras de acceso y permanencia en educación superior	Estudiantes sordos/as, académicas/os	Implementar apoyos especializados, admisión pertinente y accesibilidad lingüística
Participación limitada de personas sordas en investigación	Investigadoras/es sordas/os y oyentes	Promover equipos interculturales y participación de personas sordas como investigadoras principales
Tensiones entre inclusión escolar y fortalecimiento de escuelas bilingües	Docentes, investigadoras/es, comunidad sorda	Desarrollar modelos educativos bilingües cultural y lingüísticamente pertinentes

Los resultados evidencian que las tensiones presentes en la educación de personas sordas no se limitan únicamente al acceso a servicios o recursos, sino que involucran disputas más profundas por el reconocimiento lingüístico, cultural y político de la comunidad sorda. Desde esta perspectiva, las propuestas elaboradas por los participantes no solo buscan mejorar condiciones educativas específicas, sino también transformar las relaciones de poder que históricamente han limitado la participación de las personas sordas en la construcción de sus propias políticas educativas.

En conjunto, las tensiones y propuestas identificadas muestran que las demandas de la comunidad sorda trascienden el acceso formal al sistema educativo, enfatizando la necesidad de transformar las condiciones lingüísticas, culturales y políticas que estructuran las experiencias educativas de las personas sordas en Chile.

5. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio muestran que las tensiones presentes en la educación de personas sordas en Chile no pueden comprenderse únicamente como dificultades pedagógicas o déficits de implementación institucional. Por el contrario, evidencian contradicciones estructurales asociadas a las formas históricas en que los sistemas educativos han subordinado las lenguas de señas y las experiencias culturales de las comunidades sordas. En este contexto, las políticas inclusivas aparecen atravesadas por una tensión central: mientras promueven el acceso de estudiantes sordos y sordas, al sistema escolar regular, continúan reproduciendo condiciones de exclusión lingüística, participación restringida y escasa incidencia de las propias personas sordas en la toma de decisiones.

En concordancia con Murray et al. (2018), los resultados muestran que el reconocimiento legal de las lenguas de señas no garantiza necesariamente transformaciones efectivas en las trayectorias educativas de las personas sordas. Aunque Chile cuenta con avances normativos relevantes, las voces de familias, docentes, intérpretes, investigadores y representantes de la comunidad sorda evidencian una persistente distancia entre el reconocimiento formal de derechos y las condiciones reales para ejercerlos. Esta contradicción se expresa particularmente en la ausencia de la LSCh como lengua central para el aprendizaje, en la escasa formación especializada de profesionales y en la limitada participación de personas sordas en espacios de liderazgo educativo y político.

Uno de los aspectos más críticos identificados refiere a la persistencia de procesos de privación lingüística desde la infancia temprana. Tal como advierten Humphries et al. (2024), el acceso tardío a una lengua natural tiene consecuencias profundas en el desarrollo lingüístico, cognitivo y socioemocional de niños y niñas sordas. En el caso chileno, las experiencias relatadas muestran que esta situación se ve reforzada por enfoques médicos y rehabilitadores que continúan priorizando ayudas técnicas y oralización por sobre el acceso temprano a la lengua de señas y a comunidades lingüísticas sordas. Asimismo, la desarticulación entre salud y educación profundiza las dificultades de acompañamiento a las familias, especialmente en contextos regionales donde los apoyos especializados son más escasos y centralizados.

Los resultados también problematizan las formas en que las políticas de inclusión escolar han sido implementadas en el sistema educativo chileno. Si bien los Programas de Integración Escolar han ampliado el acceso de estudiantes sordos/as a establecimientos regulares, las voces recogidas cuestionan que esta inclusión garantice participación efectiva y acceso real al aprendizaje. En este sentido, emerge un disenso

significativo respecto al cierre progresivo de escuelas especiales para niñeces sordas. Mientras ciertos enfoques educativos consideran estos espacios como formas de segregación, participantes sordos/as, docentes e investigadoras/es los reconocen como comunidades lingüísticas y culturales fundamentales para el desarrollo de la LSCh, la identidad sorda y las experiencias de pertenencia. Estos hallazgos dialogan con Murray et al. (2018) y McDermid (2020), quienes advierten que la presencia de intérpretes no equivale necesariamente a una educación bilingüe ni asegura inclusión cultural y lingüística.

Esta contradicción revela una tensión más profunda en las políticas contemporáneas de inclusión: la incorporación física al sistema escolar no siempre implica participación cultural, lingüística y social. Desde esta perspectiva, la inclusión puede transformarse en una nueva forma de exclusión cuando las condiciones educativas continúan organizándose desde parámetros oyentes y monolingües. La experiencia de niñeces sordas en espacios educativos regulares muestra que la accesibilidad comunicativa no depende únicamente de recursos técnicos o presencia de intérpretes, sino también de la posibilidad de participar en comunidades lingüísticas compartidas y culturalmente pertinentes.

Otro elemento central del análisis se refiere a la formación y profesionalización de los distintos actores vinculados a la educación de personas sordas. Los participantes identifican importantes desigualdades en el acceso a formación especializada en lengua de señas, bilingüismo, interpretación y didácticas específicas para estudiantes sordos/as. Estas limitaciones afectan tanto a profesionales oyentes como a las propias personas sordas, quienes continúan enfrentando barreras estructurales para acceder, permanecer y desarrollarse en educación superior. La centralización de programas formativos y la ausencia de políticas sostenidas de financiamiento y profesionalización reflejan condiciones políticas y económicas que restringen la consolidación de una educación bilingüe a nivel nacional.

En este escenario, las voces de académicas, docentes e investigadoras sordas permiten evidenciar formas persistentes de audismo institucional en espacios educativos y científicos. Aunque la LSCh ha sido reconocida oficialmente, las personas sordas continúan ocupando posiciones periféricas en la producción de conocimiento y en la toma de decisiones sobre las políticas que regulan su propia educación. Tal como señala Quadros et al. (2018), las políticas lingüísticas requieren la participación activa de las comunidades sordas para responder efectivamente a sus necesidades culturales y lingüísticas. Sin embargo, los resultados muestran que las estructuras educativas y académicas continúan siendo predominantemente oyentes, reproduciendo relaciones asimétricas de poder y limitando el protagonismo sordo en investigación, docencia y liderazgo institucional.

Por lo tanto, en relación con el objetivo del estudio, esta investigación permitió explorar, desde un enfoque cualitativo y participativo, las barreras y propuestas inclusivas presentes en el ámbito educativo chileno, a partir de las voces de personas sordas, docentes, intérpretes, familias y representantes institucionales. El análisis realizado permitió identificar tensiones estructurales vinculadas a la privación lingüística, la implementación limitada de políticas bilingües, las desigualdades en la formación profesional y las disputas por la participación de las personas sordas en los espacios educativos y políticos. Asimismo, las propuestas elaboradas colectivamente evidencian la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que reconozcan la lengua de señas no solo como recurso de accesibilidad, sino también como derecho lingüístico, cultural y político.

En términos generales, los hallazgos permiten sostener que las tensiones presentes en la educación de personas sordas exceden el ámbito estrictamente pedagógico y se relacionan con condiciones históricas, políticas y económicas más amplias que han limitado el reconocimiento pleno de las comunidades sordas en América Latina. La dependencia de iniciativas individuales, la fragilidad institucional de muchas propuestas bilingües, la desigual distribución regional de recursos y la ausencia de mecanismos permanentes de participación revelan que las políticas inclusivas continúan desarrollándose en escenarios de desigualdad estructural.

Finalmente, este estudio aporta al debate latinoamericano sobre educación bilingüe de personas sordas al visibilizar, desde metodologías participativas, las contradicciones que atraviesan las políticas de inclusión educativa contemporáneas. Más que proponer soluciones homogéneas, los resultados muestran la necesidad de construir políticas "con" las personas sordas y no únicamente "para" ellas, reconociendo su experiencia, liderazgo y capacidad de incidencia en la transformación educativa. En este sentido, futuras investigaciones podrían profundizar en las relaciones de poder presentes en los procesos de implementación de políticas lingüísticas, así como en las estrategias de resistencia y organización desarrolladas por las propias comunidades sordas en distintos territorios latinoamericanos.

Agradecimientos

Agradecemos a quienes participaron y colaboraron en cada actividad, contribuyendo con su experiencia y compromiso al fortalecimiento de la educación y derechos de la comunidad sorda. Este estudio cuenta con financiamiento de Fondecyt de Iniciación 11230929 y SCIA ANID CIE160009.

Referencias

Arce, A. y Long, N. (2003). Reconfiguring modernity and development from an anthropological perspective. En A. Arce y N. Long (Eds.), *Anthropology, development and modernities* (pp. 1-30). Routledge.

Araújo, J. R. de. (2023). *Política lingüística da Libras no Tocantins: diálogos contemporâneos* [Trabajo de fin de grado]. Universidade Federal do Tocantins.

Becerra, C. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura sorda: Caminos recorridos y desafíos pendientes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *11*, 1-23. https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.792

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.

Bustos-Rubilar, M., Junge Cerda, P. y Celedón Hidalgo, N. (2022). Vinculación de políticas para niños/as con discapacidad auditiva: Percepciones en País Vasco y Chile. *Revista de Investigación en Logopedia*, *12*(1), e74197. https://doi.org/10.5209/rlog.74197

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). *Aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas*.

Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(*1), 45-61.

González, M. y Pérez, A. (2017). La lengua de señas chilena: Un recorrido por su proceso de desarrollo desde una perspectiva multidimensional. *Revista Espaço, INES*, *45*, 145-166.

Herrera, V., Lissi, M. R. y Villavicencio, C. (2022). Educación, lengua de señas chilena y español como segunda lengua (pp. 123-152). En V. Herrera (Coord.), *Educación y lengua de señas chilena: Desde la experiencia sorda a la interculturalidad y el bilingüismo*. RIL Editores.

Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., et al. (2024). Un enfoque diseñado para fallarles a los niños sordos y a sus padres y cómo cambiarlo. *Harm Reduction Journal*, *21*, 132. https://doi.org/10.1186/s12954-024-01039-1

Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, *25*(78), 227-249. https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788

Kurz, K. B., Kartheiser, G. y Hauser, P. C. (2023). Second language learning of depiction in a different modality: The case of sign language acquisition. *Frontiers in Communication*, *7*, 896355. https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.896355

Larrazábal, S., Palacios, R. y Espinoza, V. (2021). Inclusión de estudiantes sordos/as en escuelas regulares en Chile: Posibilidades y limitaciones desde un análisis de prácticas de aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *15*(1), 75-93. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075

Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *38*(2), 299-320. https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019

McDermid, C. (2020). Educational interpreters, deaf students and inclusive education? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *2*(1), 27-46. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0107

Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. MINEDUC. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2022/06/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordos-DIGITALvf.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Panorama nacional: Educación de estudiantes con discapacidad auditiva. Educación Especial/Atención a la Diversidad. División de Educación General*. MINEDUC. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2025/03/MINEDUC-EducacionSordos-2025.pdf

Mikuska, E. y Lyndon, S. (2021). Co-constructions, co-performances and co-reflections in early years qualitative research. *Journal of Early Childhood Research*, *19*(4), 471-486. https://doi.org/10.1177/1476718X211020048

Murray, J., De Meulder, M. y Le Maire, D. (2018). An education in sign language as a human right? The sensory exception in the legislative history and ongoing interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Human Rights Quarterly*, *40*, 37-60. https://doi.org/10.1353/hrq.2018.0002

Otárola, F. y Álvarez, M. (2022). Lingüística y lengua de señas chilena. En V. Herrera (Coord.), *Educación y lengua de señas chilena: Desde la experiencia sorda a la interculturalidad y el bilingüismo* (pp. 95-122). RIL Editores.

Otárola, F., Marín, J. L. y Álvarez, M. (2024). *Profesionalización de los personas sordas: Piedra angular de la Ley N.º 20.422 / 21.303*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Ortiz, N. (2021). *Enseñar a escribir a estudiantes sordos: Una propuesta de intervención desde un enfoque de segundas lenguas* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Quadros, R. M. de, Neves, B., Schmitt, D., Lohn, J. y Luchi, M. (2018). *Língua Brasileira de Sinais: Patrimônio linguístico brasileiro*. Editora Garapuvu.

Rossi Stumpf, M. y Quadros, R. M. de (2022). Beyond language policies: Deaf protagonism, Brazilian Sign Language and deaf education. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, *58*(Special Issue), 279-299.

Santa Rosa Matos, M. P. y Garcia Costa Carvalho, M. L. (2024). Sobre el surgimiento del concepto de «derechos lingüísticos» en el acervo jurídico brasileño. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *29*(3), e13355855. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355855

Breve CV de las autoras

Fabiola Otárola Cornejo

Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de Audición y Lenguaje por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile. Es investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y académica del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la PUCV. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación sobre educación bilingüe intercultural para personas sordas, lengua de señas chilena, atención temprana, inclusión educativa y políticas lingüísticas. Su línea de investigación se centra en los derechos lingüísticos de las comunidades sordas, la educación inclusiva y el desarrollo de prácticas educativas cultural y lingüísticamente pertinentes.

Email: fabiola.otarola@pucv.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1273-1858

Paula Ortúzar Prado

Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de Audición y Lenguaje por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Magíster en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile. Se desempeña como docente e investigadora del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la PUCV. Su trabajo se ha orientado al estudio de la lengua de señas chilena, el bilingüismo bimodal, la adquisición de segundas lenguas y los procesos discursivos en personas sordas. Actualmente desarrolla investigaciones sobre corpus lingüístico de la lengua de señas, adquisición de la lengua de señas, así como sobre formación lingüística de usuarios y profesionales vinculados a comunidades sordas.

Email: paula.ortuzar@pucv.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3704-110X

Ronice Müller de Quadros

Licenciada en Letras, Magíster y Doctora en Lingüística. Es profesora titular de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, donde desarrolla docencia e investigación en el área de lenguas de señas, bilingüismo y adquisición del lenguaje. Ha liderado diversos proyectos nacionales e internacionales sobre documentación lingüística, políticas lingüísticas, educación bilingüe para personas sordas y desarrollo de corpus de lenguas de señas. Es una de los principales referentes latinoamericanas en investigación sobre la Lengua de Señas, y especialmente ha contribuido al diseño de

políticas públicas, programas de formación docente y recursos educativos para comunidades sordas.

Email: ronice.quadros@ufsc.br

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9001-6675

Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 189-204.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100189
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Pensamiento Visual como Potenciador para la Educación del Estudiantado Sordo

Visual Thinking as an Enhancer for the Education of Deaf Students

Jesús Lara [1], Karina Muñoz *, [1], Francisco Lara [2] y Hans Sporman [1]

[1] *Universidad Austral de Chile, Chile*
[2] *Instituto de Investigación de la Educación Bilingüe para Sordos; Secretaría de Educación de Veracruz, México*

RESUMEN:

La incorporación de imágenes al espacio educativo como recurso didáctico es de larga data, más aún la posibilidad que brinda el pensamiento visual como herramienta cognitiva para ordenar y organizar ideas que, por medio de imágenes y palabras claves, podría ser un potenciador para la educación inclusiva con estudiantes sordos en sus aulas. El objetivo de este artículo es describir los elementos de la naturaleza del pensamiento visual sordo y de qué manera estos pueden activar su educación. La metodología de trabajo es interdisciplinaria y utiliza las epistemologías de sordos complementado con la reconstrucción de elementos históricos y teóricos del pensamiento visual. En cuanto a los resultados podemos señalar que los aportes teóricos del Pensamiento Visual complementado con la epistemología de sordos y basados en una pedagogía vivencial, nos brinda interesantes perspectivas de trabajo didáctico para ser abordadas con los sujetos sordos, por ejemplo, que sus esquemas tienen preferencia por la imagen, pero usada como idea-palabra y que en sus representaciones esquemática-pictórica, tiene un alto valor el uso del detalle gestual que se centra en cuestiones expresivas, las cuales nos informan y permiten comprender de qué manera un sujeto sordo percibe, siente y se interrelaciona con su entorno.

DESCRIPTORES:

Pensamiento visual, Estudiantado sordo, Imagen, Inclusión, Vivencia.

ABSTRACT:

The incorporation of images into the educational context as a teaching resource is long-standing, and the potential of visual thinking as a cognitive tool for ordering and organizing ideas, through images and keywords, could enhance inclusive education for deaf students in their classrooms. The aim of this article is to describe the elements of the nature of deaf visual thinking and how these can activate their education. The methodology is interdisciplinary and utilizes deaf epistemologies complemented by the reconstruction of historical and theoretical elements of visual thinking. Regarding the results, we can point out that the theoretical contributions of Visual Thinking, complemented by the epistemology of deaf people and based on experiential pedagogy, provide us with interesting perspectives for didactic work to be addressed with deaf subjects. For example, their schemas have a preference for the image, but used as an idea-word, and in their schematic-pictorial representations, the use of gestural detail, which focuses on expressive issues, has a high value. These inform us and allow us to understand how a deaf subject perceives, feels, and interacts with their environment.

KEYWORDS:

Visual thinking, Deaf students, Image, Inclusion, Experiential.

CÓMO CITAR:

Lara, J., Muñoz, K., Lara, F. y Sporman, H. (2026). Pensamiento visual como potenciador para la educación del estudiantado sordo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 189-204.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100189

*Contacto: karina.munoz@uach.cl
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 8 de octubre 2024
1ª Evaluación: 10 de junio de 2025
Aceptado: 5 de mayo de 2026

1. Introducción

A El uso de la imagen como recurso educativo desde el punto de vista del *visual thinking* y de la neurociencia, ha adquirido relevancia en las últimas décadas. Detalle curioso si se considera que la relevancia de la imagen fue un tema que destacó, hace más de 100 años, la poetisa-profesora, chilena, Gabriela Mistral de la siguiente manera: "Fue para mí muy penoso no poder comprobar y convencer a mis colegas de que, en lo que se refiere a los niños y a muchachos, la imagen se lleva por delante a la mejor lección oral" (Mistral, 2017, p. 195).

Asimismo, también reflexionó respecto de la capacidad natural que todos poseemos respecto de dibujar y estimular, atributo que si se deja de incitar o prohibir como forma de comunicación desaparece, por ello, la poetisa aconsejaba lo siguiente: "habría que excitar ese don que casi todos traemos" (Mistral, 2017, p. 195). Curiosa última reflexión que tiene relación con las propuestas actuales del *visual thinking o pensamiento visual*, las cuales señalan que "cualquier persona con una competencia psicomotora fina básica, es decir, que sea capaz de escribir a mano y tener unas nociones teóricas básicas sobre el lenguaje visual, puede utilizar un repertorio básico de formas para dibujar conceptos" (Larralde-Urkijo, 2022, p. 35).

Es preciso destacar que Gabriela Mistral no tan solo entendió a la imagen en el ámbito de la oralidad, sino que también la entendió como escritura, "siempre tuve a la imagen como entidad superiorísima sobre la palabra" (Mistral, 2017, p. 195). Estas reflexiones que surgen desde su praxis educativa no dividen estos elementos, al contrario, Mistral (2017) los plantea como una "alianza" (p. 195), lo cual, según ella misma, "benefició a ojos vistas el gran asunto de la alfabetización" (p. 195).

Rescatar lo que señala Mistral no tiene como propósito reemplazar o proponer una teoría para el aprendizaje de sordos, sino que tiene como intención destacar la relevancia que posee el uso de la imagen como potenciador del aprendizaje, pues permite crear y diseñar mapeos o creaciones visuales, los cuales pueden servir para entender todo el constructo que está detrás de la expresión dibujada, así como ancla para explicar lo que sólo la palabra no puede explicar. Al respecto, Mistral reflexionaba lo siguiente: "Al hogar de la palabra, que llamamos escuela o colegio, ha llegado un competidor formidable: la imagen" (Mistral, 2017, p. 193).

Con esto, la profesora Mistral no solo abordaba la idea de la imagen como dispositivo de comunicación solamente visual, sino que aludía a todos los elementos que involucra observar una imagen y que permiten informarse mediante no solo la observación, sino también la escucha, el movimiento, las vibraciones sonoras, entre otros, componentes que si son usados de buena manera pueden ayudar a la comprensión de la observación por parte de la comunidad sorda. De esto se dará detalle más adelante.

En síntesis, este artículo tiene como objetivo describir los elementos de la naturaleza del pensamiento visual sordo y de qué manera pueden ser potenciadores para su educación, por lo tanto la metodología utilizada es interdisciplinaria y da cuenta de algunas consideraciones históricas que necesitan ser reformuladas. Desde las epistemologías de sordos, y en relación con el *visual thinking*, se ofrece una propuesta metodológica que puede ser usada para y con sordos, pero también para otras diversidades que requieren de un tipo de apoyo visual. Finalmente, el equipo de trabajo está compuesto también desde la interdisciplinariedad entre dos sordos y dos oyentes que trabajan en el nivel primario hasta el universitario y que entienden que la educación debe ser más que la práctica letrada sin imagen u otros elementos complementarios.

2. Breve revisión histórica del Pensamiento Visual

El marco conceptual e histórico en el que se ha movido en los últimos años el *visual thinking* (*pensamiento visual* de aquí en adelante) toma como fundamento muchos elementos del trabajo de Rudolf Arnheim (2015) de hace ya más de seis décadas. Es importante señalar que, aunque este autor recoge elementos de la Gestalt, los autores actuales no toman como referencia un importante trabajo, precedente al de Arnheim, que es el desarrollado por Lev Vygotsky, titulado *La imaginación y el arte en la infancia.* Este estudio brinda interesantes reflexiones respecto del entendimiento de la etapa de los dibujos en los infantes y preadolescentes, por ejemplo, que los niños "dibujan lo que ya saben acerca de las cosas, lo que les parece más importante en ellas" (Vygotsky, 2006, pp. 86-87).

Desde el punto de vista histórico de los argumentos llama la atención que se siga haciendo alusión, aún en libros actuales que tratan el tema del pensamiento visual, que el primer texto impreso que utilizó imágenes para la enseñanza fue el realizado por Juan Amonios Comenio (Larralde-Urkijo, 2022, p. 9) en 1658, pues más de un siglo antes Andreas Vesalio publicó la obra, *Instituciones anatomicae* (García, 2013, p. 39)*,* libro que fue realizado con el propósito de enseñar anatomía mediante dibujos en cursos superiores.

En esta misma línea, otro libro que habla sobre el ordenamiento del pensamiento visual, titulado *Pensamiento visual para ordenar ideas y fomentar la creatividad* (Akoun et al., 2019), trata el tema específico del *Sketchnoting* como un principio pedagógico positivo que reúne tres elementos fundamentales "cabeza-corazón-cuerpo" (Akoun et al., 2019, p. 7).

Llama la atención que sus argumentos teóricos, que no son abundantes, omitan toda alusión a Pestalozzi, quien propuso que la educación debía basarse en el siguiente principio: "el cultivo general y atómico de las fuerzas humanas fundamentales –"conocer", "querer" y "poder"–, a las que más tarde se referirá como la integral de la educación "cabeza", "corazón y "mano" (Mantovani, 1946, p. 19). Esta idea de Pestalozzi, que se planteó hace más de dos siglos fue relevante en los fundamentos que recogió la corriente pedagógica "La escuela nueva". Por ejemplo, otros autores que trabajaron bajo estos principios fueron Herbart y José Abelardo Núñez, quien usó este sustento para desarrollar una propuesta pedagógica para Chile durante el siglo XIX (Lara, 2019, p. 102).

Los elementos antes señalados van de la mano con el desarrollo integral de aspectos fisiológicos, del entendimiento de cómo se accede o comprenden los signos lingüísticos y, finalmente, los aspectos subjetivos que involucra el acceso a la información mediante la observación o escucha, cuestiones que hoy son parte fundamental del sustento que argumenta el cómo se accede a la información.

Es importante señalar que, aunque el propósito de este artículo no es hacer un barrido historiográfico respecto del pensamiento visual, es preciso aclarar ciertas cuestiones históricas, pues luego estas son difundidas sin una reflexión o análisis previo y se comienzan a aceptar como una verdad incuestionable. Estas ideas que se instalan posteriormente son usadas para argumentar y sustentar las nuevas propuestas y olvidan, por ejemplo, que los fundamentos educativos para colaborar con la educación de los sordos no deben basarse en la comparación con el oyente, sino en potenciar sus habilidades y aprovechar la forma cómo ellos se adaptan al medio por medio de una percepción visogestual y visoespacial.

Por consiguiente, tampoco es nuestro objetivo examinar los precedentes históricos acerca del pensamiento visual con relación al ámbito educativo del sordo, sino verter su naturaleza con el estudiantado sordo, lo que ordinariamente se desarrolla, reproduce y alimenta en los propios *DEAF spaces* [espacios Sordos] (Gulliver, 2009), y en el de los oyentes con una acepción "positiva". Por consiguiente, distinguirlo de esas configuraciones y sentidos visuales que se articulan en el ser oyente, de este modo, extenderlo a las expresiones pedagógicas implementadas al estudiantado sordo, para desde este punto reflexionar acerca de las alineaciones de los recursos y las producciones visuales a partir de una epistemología de sordos y cómo estas pueden generar un impacto en lugares donde están presentes también los oyentes.

Al lograr este punto de reflexión, nos abrimos a la posibilidad de recuperar nociones primarias que dibujan la representación de una consciencia de ser, que, aplicada al sordo, se sobrepone en su consciencia, de ahí la distinción conceptual-ontológica de lo que entiende, define y produce mediante el pensamiento visual como sujetos sordos. Esto implica que los argumentos tomados no sean los únicos, sino, un componente más que complementa el uso de la imagen con todo lo que ello puede involucrar como herramienta de apoyo pedagógico y que no implique determinar si unos son más capaces que otros, sino observar, evaluar y establecer de qué manera esto se conjuga con la persona desde sus principios ontológicos y epistemológicos, que entre un sordo y un oyente son diferentes, pero no por este motivo deben contraponerse.

3. La tediosa comparación entre sordos y oyentes

El pensamiento visual, desde nuestra perspectiva, entrama definiciones diferenciadas bajo una misma premisa de la que categóricamente, homogeneizada, está aplicada en todas las áreas de desarrollo humano, y de las interacciones humanas-objetos-mundo. En consenso, se le reconoce como un conjunto de procesos visuales (Díaz-Cárdenas y Dircio-Ramírez, 2010), a concebir las formas no verbales, por las cuales se desarrollan ideas para que estas sean captadas por otros (Alemán-Bermúdez, 2020).

Entre líneas, se reconocen tres posturas que lo estructuran: a) *procesos fisiológicos* que operan a través de la percepción como la audición y la visión, los estímulos distales que contacta al objeto exterior como el paisaje y la música, y proximales que indica la recepción sensorial como la superficie fotosensible del ojo y la membrana basilar (Fernández, 2011); b) *sentido* (Vygotsky, 1987) de los signos lingüísticos por el que significa el medio y el mundo, y c) *subjetividad,* por el que aprehenden y elaboran significados al entrar en contacto con otros individuos y otros espacios (González-Rey, 2008).

A partir de esto, surge una tensión ontoepistémica sobre la *visualidad* fundada en el mundo auditivo-verbal, representada en diversos marcos de la expresión artística, intelectual y resistencia político-social dentro de esta misma dimensión audiológica. Aquí aparece una encrucijada: ¿en qué sentido simbolizan la visualidad en el mundo oyente y en el sordo? Para comprender mejor esta tesis, se debe explorar importantes nociones del mundo sordo, en contraste con las concepciones de oyentes, así como de nociones apropiadas que se han normalizado en la interpretación del sordo.

En este punto, al situarnos en la subjetividad del sordo divisamos convencionalismos empleados como cánones, dentro de una posición dominante. Es decir, *sordos* –señantes, reducidos a la "s" minúscula– son sujetos que son transfigurados, y que deben sobrevivir como un *sordoyente* suplementado así por el "déficit auditivo"; algunos de ellos, contra su voluntad, sometidos al dominio de su nuestro cuerpo mediante

terapias de oralización o prótesis auditivas; hasta la intervención más violenta del implante coclear (Cruz-Cruz, 2020); sin sopesar que la subjetividad está contenida en configuraciones ontológicas desde el sujeto sordo.

Estas particularidades individuales son interesantes si se les toma atención, ya que nos indican y trazan caminos desde las propias miradas que tienen los sujetos de las cosas, hechos y vivencias, lo cual permite diferenciar situaciones, sobre todo, si se trata de aprendizaje. De ahí que los estudios comparativos, que tienen como propósito derribar ciertos mitos con relación del potencial de los sordos respecto de las habilidades que tienen por medio de la visualidad, resultan en muchos casos tediosos, sin embargo, se pueden extraer ideas positivas de las investigaciones comparativas entre sordos y oyentes, por ejemplo, los tipos de inteligencia mediante la cual los sordos acceden a la información y a los significados, "visual and kinesthetic" (Nur-Azmi, 2022, p. 341).

No obstante, en muchos de estos estudios los sordos siguen siendo evaluados bajo condiciones e instrumentos de oyentes, en su mayoría estandarizados. Por ello creemos que una mirada no comparativa y que se centre, principalmente, en la forma cómo se adaptan lo sujetos sordos desde su percepción visual, táctil, de movimiento, de olores, es decir, del uso de los sentidos y tomando en cuenta elementos teóricos y prácticos de lo que han propuesto desde la óptica del pensamiento visual, se pueden generar interesantes propuestas que rescaten elementos propios de la cultura sorda y que apunten a entender las estrategias adaptativas que usan para aprender y acceder a la información, pues "toda observación es también invención" (Arnheim, 2015, p. 19).

Por lo tanto, este percibir visual, no solo implica la vista, sino que puede ser acompañado por otros canales de información, por ende, debe ser entendido como tal y analizado desde una perspectiva visual relacionada con otros estímulos. ¿Qué significa esto? Que en la forma en la que un sordo accede al mundo, teniendo los estímulos adecuados o no, es a través de la vista, por ende, no puede entenderse esta habilidad sólo como un "registro mecánico de elementos, sino de la aprehensión de esquemas estructurales significativos" (Arnheim, 2015, p. 90), los cuales no solo deben centrarse en lo fisiológico, en el sentido o en la subjetividad, sino al contrario, la percepción visual del sordo debe entenderse desde la interdisciplinariedad de todos estos elementos. Esto también aplica a oyentes, por lo tanto, debería ser un marco de referencia para todos los sujetos que viven experiencias de aprendizaje.

Mientras un oyente "comienza a identificar sus dibujos y a ponerles nombre o descripción verbal, de forma que el simple movimiento kinestésico se transforma en una actividad de pensamiento" (Larralde-Urkijo, 2022, p. 11), para un sordo esta actividad también involucra pensar, pues le permite acceder al o los significados, no obstante, la interpretación dependerá de las características que tenga el dibujo. Las expresiones faciales, el énfasis de los colores, el movimiento del objeto representado o el lenguaje corporal adquieren otras connotaciones debido al proceso natural en que estos se comunican: mediante las manos y las expresiones faciales y corporales. Todos estos recursos son parte de la gramática de su mensaje.

Por lo tanto, pensar que el sordo tiene súper poderes como la heroína "Echo" (Muñoz-Vilugrón et al., 2024, p. 299), creada por Stan Lee, para poder observar mayor cantidad de detalles de un dibujo o si reflexiona de manera más profunda o superficial que un oyente mediante la observación de una pintura, no es el tema en cuestión. Aunque los estudios determinen que un sordo no tiene una visión más aguda que un oyente, "in short, deaf people generally do not see better than hearing people" (Marschark et al., 2017, p. 154), esta propuesta se basa en entender, desde sus reflexiones culturales, fisiológicas y subjetivas, cómo las experiencias y vivencias entre humanos-objetos-

mundo, permean el modo en que el sordo configura ciertas interpretaciones a partir de sus propias visualizaciones.

Lo anterior no significa que no deba usarse la vía visual para que aprendan, sino mejorar las formas de comunicación y comprensión con que las personas sordas se adaptan al medio. En palabras de Ladd (2011, 2023): para que desarrollen su sordedad, ya que uno de los principales canales de información que usan para percibir la realidad es la visión, por ejemplo, cuando realizan un dibujo para explicar una idea, palabra, acción u objeto. Tomando las teorías en las cuales se sustenta el pensamiento visual, podríamos entender, en particular, en qué se fundamentó el dibujo de un sujeto sordo, ya que su representación "no se basa, de hecho, en lo que los ojos están viendo en el momento en que se hace la imagen" (Arnheim, 2015, p. 176), sino en la idea previa que tiene del objeto o de su entorno.

Pongamos el caso de un oyente que observa una pintura, cualquiera sea el contexto, puede haber música de fondo, alguien explicando los fundamentos del cuadro, el observante escucha a otras personas hablar de la obra, entre otros. En cambio, un sujeto sordo, puede acceder a la pintura bajo otros estímulos, por ejemplo, relacionarla con un día lluvioso, con una vibración que siente justo en el momento que observa el cuadro mediante la lengua de señas que acompaña la presentación. Esto no quiere decir que un oyente no pueda acceder bajo estas vías, sino que estas vivencias son las que marcarán la diferencia desde donde se plantea la otredad para definirlas y comprenderlas. Los oyentes acceden a la información desde sistemas de comunicación basados principalmente en las relaciones de escucha mientras que los sordos, en las relaciones de observación. Si esta actividad involucra elementos informativos servirá como complemento de lo que se percibe. Se ejemplifica esto a continuación.

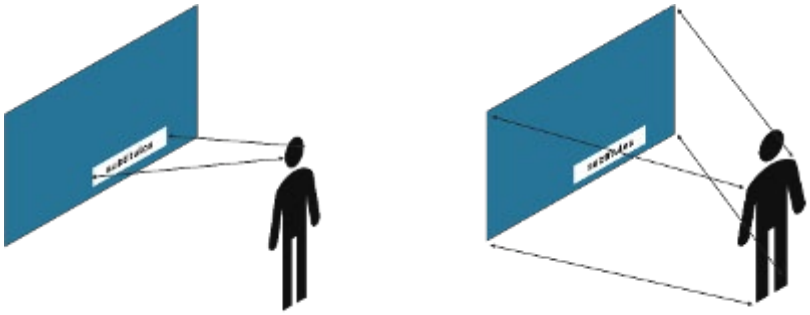
4. Elaboraciones y expresiones del pensamiento visual del sordo

En esta misma línea, de manera de explicar la idea antes mencionada, respecto de la interacción entre sordos y oyentes dentro de un mismo espacio social compartido, se resaltan las focalizaciones visuales, es decir, ¿qué *miramos* y *procesamos* de las producciones visuales? En las que, a través del uso de las imágenes, gráficos y diagramas, animaciones, vídeos, gráficos e íconos que esquematizan las ideas visualmente textuales-auditivas o crean una especie de narrativa visual, más allá de representaciones como el del sonido mediante líneas onduladas, o como las paráfrasis de los objetos artísticamente incorporadas, espacios y cuerpos; una visualidad expresada y entendida de acuerdo con la ontología de ser sordo.

Tal como se aprecia en la Figura 1, en la interacción con un producto diseñado por y para oyentes distinguimos dos escenarios de procesamiento visual del sordo, con respecto a una película subtitulada con efectos visuales y de sonido que dotan información dando sentido a esta narrativa visual. El primer escenario, el individuo está centrado en la lectura de los subtítulos para integrarse al discurso, y el segundo, su mirada es mucho más amplia, absorbe todo el cuadro en el que se desarrolla la narrativa visual con el subtitulado pues todos estos elementos forman parte de este conjunto de datos visuales.

Figura 1

Procesamiento visual del Sordo



Nota. Dibujo que explica cómo funciona el procesamiento visual del sordo

Sin embargo, entra en discusión la utilidad del subtitulado como un cuadro de lectura sobre la narrativa visual, sobre todo, para sordos que desconocen la lengua escrita o no gozan de leerla. Asimismo, los subtítulos descriptivos, como por ejemplo "[sonido épico]" en la secuencia de apertura de una película, imposibilitan al sordo capturar una imagen o relación de sonido e imagen para comprender la intención de ese fragmento. En contraparte, la nueva tecnología ha dado lugar al formato 4d, el cual amplía la *experiencia informativa* del sordo, que se conjuga con las emociones suscitadas en el momento en que se experimenta la narrativa visual.

Para ilustrar lo anterior, el cine 4D permite sentir de modo sincronizado lo que no está a la vista y lo que no escuchamos de los efectos: el aire en los tobillos o en las orejas y el cuello, la vibración del asiento porque algún objeto se aproxima. Más allá de que esto brinda la oportunidad al sujeto sordo de sentirse parte de las escenas, también le permite concebir y comprender la trama y los hechos visualizados, con los cuales puede elaborar y responder una cantidad de preguntas al respecto, activando su aparato crítico.

Lo anterior, abre la posibilidad, sobre todo, en el mundo donde confluyen sordo y oyente de concebir "a la oralidad no ya ligada necesariamente a lo sonoro, sino como una forma particular de construcción de los significados, y no solo de los significados, sino de toda la estructura lingüística" (Peluso y Crespi, 2020, p. 131), lo cual involucra sonido, movimientos, olores, elementos táctiles, entre otros, que permiten que la experiencia para acceder a la información sea ilustrativa.

Es importante entender esas diferencias, para desde ellas no solo plantear la enseñanza, sino mejorar las vías de acceso al significado mediante un dibujo o imagen en movimiento. Esto debido a que el oyente "escucha" por medio del canal auditivo y a través de este estimula la percepción de la imagen, en cambio, el sujeto sordo se ha adaptado para acceder por medio de su experiencia visogestual y viso espacial. Por consiguiente, se pueden generar otros tipos de estímulos, de manera que estos le otorguen la posibilidad de generar un mayor contexto a lo observado, sea fijo o en movimiento como se ejemplifica anteriormente.

Desde este punto de vista, la comparación de si uno es mejor observador que otro pierde relevancia, pues lo que realmente importa es que se brinden los apoyos o ajustes necesarios para intencionar las "vivencias o experiencias personales" (Jiménez-García, 2020, p. 13). Lo anterior se menciona desde un enfoque sociohistórico, sin embargo, en la actualidad se sigue usando la comparación entre sordo y oyente, lo que genera

una pérdida del foco y elimina las posibilidades de generar zonas de contacto o encuentro por medio de la imagen como dispositivo didáctico.

5. Pensamiento y estrategias visuales para sordos, ¿son suficientes?

Considerando que una imagen, dibujo, fotografía o video puede ser entendido o interpretado mediante la vista, es interesante discutir en torno a las estrategias que existen, cuáles podrían ser los elementos positivos que servirían para trabajar con estudiantes sordos. Una de las cuestiones relevantes es que, sobre todo en la infancia, el ejercicio cognitivo-visual, "no supone solamente imitar la realidad, sino que las imágenes representan la manera de percibir y comprender las cosas" (Larralde-Urkijo, 2022, p. 11). Mientras un oyente puede verbalizar su representación, un sordo puede darle significado mediante una seña, un gesto o movimiento del cuerpo.

Otro de los elementos relevantes de la enseñanza mediante la construcción de imágenes, y no solo su observación, es que éstas sirven para evaluar el proceso del dibujo. Esto lo señalamos desde la perspectiva que propone Arnheim cuando indica que "toda producción manual de imágenes se lleva a cabo secuencialmente, mientras que el producto final ha de ser visto de una vez" (2015, p. 184).

Una propuesta para ordenar y fomentar las ideas a través del pensamiento visual es la que plantea Larralde-Urkijo (2022), la cual propone considerar 5 elementos visuales para la organización:

1) *Personajes*, son los que muestran las expresiones (estilo emojis), que son diseñadas con figuras geométricas básicas y líneas básicas, parte fundamental de un mapa visual.
2) *Contenedores,* son elementos que se usan en los mapas visuales para agrupar ideas, ordenar conceptos, establecer categorías y crear listas que ayuden a entender, se pueden usar bocadillos, nubes, contenedores radiantes, etc.
3) *Conectores,* son elementos fundamentales para representar las relaciones entre un punto o secciones, ordenar la lectura y las ideas. Permiten guiar la mirada durante la descripción visual. 4)
4) *Letras* de diferentes tipos. Es importante garantizar la legibilidad, considerando mayúsculas y minúsculas.
5) *Objetos.* Es importante contar con un alfabeto visual pues ayuda a simplificar y apoyar el desarrollo del pensamiento visual (Akoun, et al., 2019). El planteamiento desde el pensamiento visual es que estos elementos permitirían ordenar claramente y visualmente la presentación de ideas.

Larralde-Urkijo (2022) plantea el aporte que esta estrategia podría entregar al proceso de inclusión mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), pues esta propuesta nos permite transitar desde una mirada centrada en las capacidades visuales. En este sentido, las imágenes pueden ser un medio de representación que faciliten el acceso al nuevo conocimiento para las personas sordas. Aunque el pensamiento visual no es una estrategia inclusiva propiamente tal, puede servir de apoyo para el trabajo del DUA con la comunidad sorda.

La posibilidad de utilizar mapas visuales que puedan organizar la información de forma visual acompañado de la lengua de señas chilena permitiría una mejor comprensión de contenidos e ideas a desarrollar. De esta manera el apoyo de los cinco elementos antes

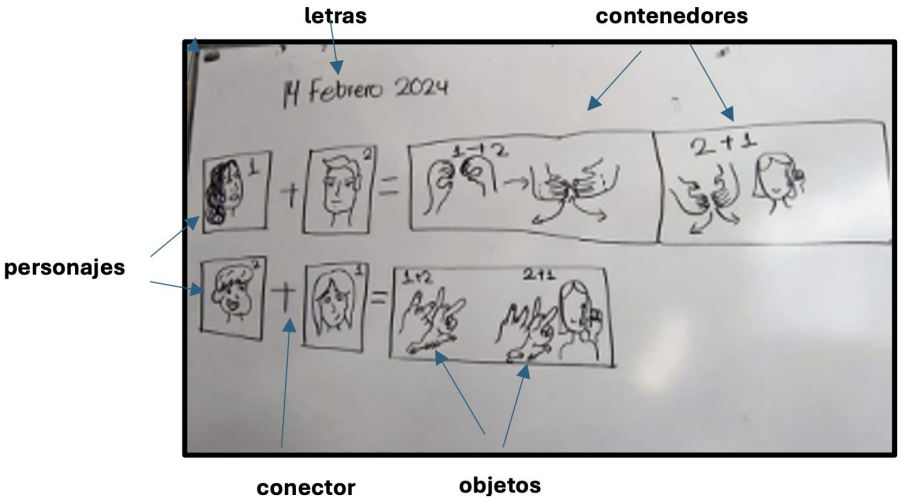
mencionados y visualizados en la figura 2, abre las posibilidades para personas sordas, para quienes el español escrito es su segunda lengua y requieren de estrategias para llegar a comprender o seguir desarrollándose. En palabras de Larralde-Urkijo, "el uso del pensamiento visual hace que la transferencia entre lenguas sea más funcional para el estudiantado, no sólo en su papel de receptor de la información, también en el de emisor, puesto que una persona no puede dibujar algo que no entiende" (2022, p.70).

6. Pensamiento visual en acción en contexto sordo

El siguiente ejercicio fue realizado en el contexto escolar mexicano. Es interesante revisar qué sucede o qué elementos son utilizados por las personas sordas en la comunicación a través de las imágenes de acuerdo a un tema determinado. La explicación de la Figura 2 está planteada en aula de clase con alumnos sordos, espacio en el que suceden dinámicas e innumerables combinaciones con los recursos visuales disponibles. Los recursos visuales realizados por una maestra sorda, en el pizarrón, nos indican lo siguiente: se visualiza que existe una estructura ordenada y de información clasificada estratégicamente entendida entre sordos que incluye los 5 elementos, si lo analizamos desde el planteamiento del pensamiento visual.

Figura 2

Explicación de parentescos en Lengua de Señas Mexicana



Nota. Foto tomada por I. (México), aula de clase con sordos adultos.

Aunque no podemos generalizar las diferencias entre un dibujo de oyente y de un sordo, sí podemos observar la diferencia en la utilización de los medios de comunicación. La representación realizada en la pizarra, por la profesora sorda, le atribuye importancia al dibujo y este es usado como palabra-imagen, es decir, como proponía Mitchel (2009), en sentido dialéctico. El dibujo de la profesora sorda usa elementos kinésicos y de movimiento para representar ideas por medio de la lengua de señas. Respecto de los conectores usados por la profesora mexicana, no utiliza palabras pues las sustituye por el signo +.

Cuadro 1

Análisis de la Figura 2 en relación con los elementos del pensamiento visual

1. Personajes	La distinción de las personas por sexo, adjetivados por la edad, a través de marcas en el cuerpo o la caracterización de personas que conocen y crean esta relación de significado es lo que permite entregar mayor información y más detalle.
2.Contenedores	Una forma de contenedores son los cuadros, elementos en los que se explicita el entendimiento de los parientes: ¿qué significa "cuñado" y por qué se da? El contenido de este ejercicio es amplio y profundo porque la maestra provee elementos que constituyen un sentido sociocultural.
3. Objetos	Estos objetos son representados a través de las configuraciones manuales y la combinación de las personas por la que son numerados, por lo tanto, no se limitan a comprender la línea parental, sino que atribuyen sentido a la seña de "cuñado", "cuñada" y "primo" "prima".
4. Conectores	Están representados por el signo + (más)
5. Letras	Son las menos relevantes, tienen relación con la fecha del día

Nota. Elaboración propia.

La representación realizada en la pizarra se lee de izquierda-derecha. Si esto se engloba o compara con lo que propone la teoría del pensamiento visual, los elementos (los cinco pasos) mencionados nos sirven para entender cómo podemos ir generando mejores esquemas-dibujos para facilitar la comprensión y el acceso a la información de los sujetos sordos.

Pensamiento Visual desde la mirada del Sordo

En palabras de los autores sordos, Lara-Tronco y Aguilera-Zárate (2023), los sordos son formados por los oyentes "en maneras de percibir, sentir, creer, hacer, enseñar y comunicarse con su entorno" (p. 9). De ahí las vicisitudes de las percepciones, de los sentidos, de la identidad, y de las multivariantes formas lingüísticas-comunicativas (Lara-Tronco y Aguilera-Zárate, 2023); así que, el sujeto "sordo" sobrevive en una *ontología irreflexiva* (Young, et al., 2019). Sin embargo, esa no "reflexividad" catequizada, no lo despoja de sus valores, costumbres y conocimientos propios establecidos en el significado de su *Ser Sordo* (Lane, 2019), que se confrontan entre lo visual y lo auditivo; una mirada reduccionista al sentido del oído. Discutimos que la estructura interna del *Ser Sordo*, de un modo holístico, guarda una serie de significaciones diferenciadas entre el sordo y el oyente de lo que constituye su pensamiento visual.

Esto no indica que se desarrolla y propone el proceso educativo del sujeto sordo incentivando la individualidad bajo el supuesto de una "obviedad visual" a causa del déficit auditivo. Esta percepción no los define, más bien, los margina dentro de estas dos coyunturas fronterizas entre los procesos fisiológicos y de los objetos como estrategias visuales para rectificar la sordera, lo que constituye una concepción segregacionista sobre el pensamiento del Sordo. Esto se traduce en un auténtico trazo "simétrico" dentro de una asimetría delineada por esta misma perspectiva audista. Por lo tanto, como plantea Gulliver (2009), hemos construido parte de esta historia destacando las contribuciones de sordos emblemáticos, así como las interacciones entre grupos de sordos e incluso con los oyentes, para la reafirmación de ser personas totales.

Introducirnos que esta mirada ontoepistemológica encamina los conocimientos acerca de cómo creamos y comprendemos nuestro propio mundo (Friedner, 2016; Ladd, 2003), en la cual, elaboramos nuestras propias concepciones y sentidos que producimos y reproducimos nuestras representaciones y comprensiones del mundo en

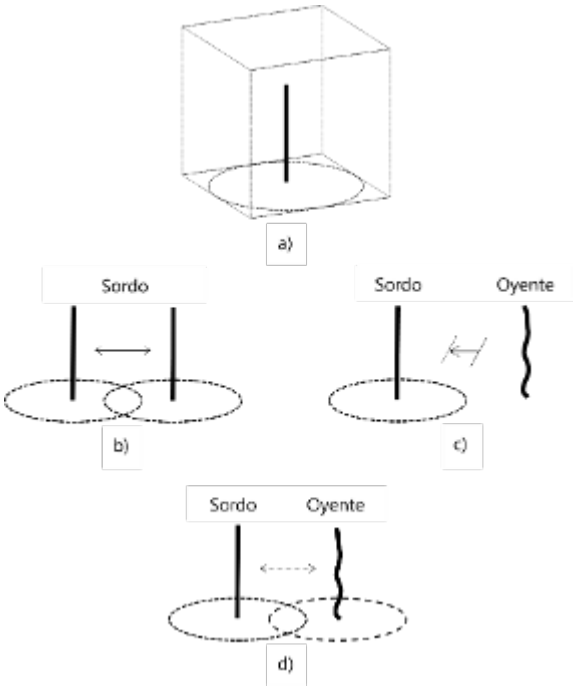
el que estamos, también, es una parte de la tensión que mantenemos en el mundo oyente (Emery, 2006 citada por Gulliver, 2009).

La percepción visual, fisiológicamente, es dada de manera central y periférico, desde cualquier punto angular, empero que, en una situación de "alertas" nuestro cuerpo dispone una reacción táctil y vibrátil directamente sobre sí o a través de los objetos y el suelo, sumados a la estructura de *espacio-ojos-cuerpo-manos-iconicidad* obra un dispositivo para la concepción, interpretación y representación del y en el mundo. Como dice Bahan (2008) tenemos desarrollado un sistema visual de adaptación para orientarnos en el mundo en el que definimos nuestra forma de ser.

En la figura 3 ilustración a), se explicita la cotidianidad del sordo trazada lingüística y culturalmente a través de las configuraciones geométricas de nuestro cuerpo en las dimensiones espaciales y sociales en las que transitan las señas, las significaciones y la vida misma, desde la propia subjetividad, alimentada continuamente por la percepción visual, histórica y ontológica de ser; simultáneamente, la Lengua de Señas sistematiza y estructura los sentidos conformando ese pensamiento visual, como un aparato crítico. En la ilustración b) se desarrollan formas de expresión, representación y exposición como sordos de modo natural, donde construimos el sentido de nosotros mismos, nuestra subjetividad (Weedon, 1997 en Do Amaral et al., 2013). La ilustración c) muestra una interacción limitada entre ambas partes. A efecto del oyente se manifiesta la recepción en forma de reacción por la resistencia, independientemente de que resulte positivo o negativo, son productos visuales a los que se tiene que adaptar. En d) sordos y oyentes señantes comparten estrechamente un mismo espacio, las configuraciones metamórficas están en constante cambio y se construyen a través del uso del lenguaje, que crea los espacios desde los cuales podemos posicionarnos como sujetos (Do Amaral et al., 2013), donde los productos visuales son accesibles y por tanto reproducibles.

Figura 3

Interacciones ontoepistémicas entre el Sordos y con el Oyente



Nota. Elaboración propia.

En síntesis, el pensamiento visual podría servir de apoyo como estrategia para las didácticas empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los sordos, ya que proporciona elementos visuales y al mismo tiempo concretos que permite no solo percibir, sino también representar la idea mediante dibujos, caricaturas, cómics, video o películas, entre otros. Entonces los elementos del pensamiento visual pueden usarse no solo para enseñar, sino también para generar un sistema de comunicación pictórico y que sirva para identificar la retención, la comprensión, las habilidades usadas que permitiría evaluar la capacidad de cada estudiante sordo (Alemán-Bermúdez, 2020).

7. Reflexiones finales

Las reflexiones y las propuestas del pensamiento visual que emergen en la actualidad como una alternativa viable a la forma de enseñanza y aprendizaje tradicional y estándar para mejorar los canales de comunicación, comprensión y aprendizaje son, sin lugar a duda, enriquecedoras, pues la mayor parte de la información la absorbemos por la vista. No obstante, cuando se plantea como un piso para ser utilizado para el aprendizaje y enseñanza de las personas sordas, no podemos solamente desarrollar la estructura y los pasos de cómo se debe llevar a cabo un esquema visual que sea representativo de los razonamientos, debemos incorporar y recoger la relevancia que tiene el movimiento o el sonido representado por medio del dibujo.

La conjugación de estos elementos aporta información que enriquece de manera notoria el acceso a la información, pues no solo le da contexto, sino también significado, por ejemplo, en una escena que tenga como propósito relevar la intensificación del viento y que narra la experiencia de un temporal, es posible con un secador de pelo u otro elemento simular la brisa y con un rociador esparcir gotas de agua. Sabemos que esta experiencia nunca será lo mismo, pero la sensación del aire golpeando una parte del cuerpo y del agua mojándolo, en conjunto con la observación de la imagen, ya sea o en movimiento o fija, enriquece el aparato crítico del estudiantado sordo, lo cual, también ayuda al oyente a estimular el acceso, el aprendizaje y la elaboración de la información por otras vías.

Lo anterior se señala en el contexto en el que para los oyentes es más relevante el uso de la palabra y para otros como las personas sordas es más importante el uso de la imagen-dibujo constituidas simbólica, cultural y lingüísticamente, pues como pudimos observar en el esquema realizado por la profesora mexicana, el dibujo está acompañado de recursos explícitos y específicos y no depende de las palabras. Si estos elementos se proponen desde la conjunción, por ejemplo, que un sordo dibuje la idea de un oyente o que un oyente explique el significado de un sordo, se pueden generar canales de comunicación, aprendizaje y correspondencia que tributarán para desarrollar no solo una mejor comprensión de la idea presentada, sino también del razonamiento con la cual se propuso esa idea.

Para los estudiantes sordos el pensamiento visual es una estrategia relevante, pero podría serlo aún más con otros recursos de diverso tipo que permitan incorporar de mejor manera las ideas que se conectan con la nueva información. De esta manera podríamos plantear un tipo de pensamiento visual plus (PV+) complementado con apoyos sensoriales, puesto que, aunque se trate de aprendices visuales, esta no es la única vía que tienen para acceder a la información, sino que puede ser complementada con apoyos táctiles, kinésicos, gestuales, los cuales pueden entregar más información no solo para sordos, sino para la diversidad del aula.

En síntesis, este trabajo permite reflexionar respecto de la importancia de generar y ampliar nuevas opciones de la propuesta teórica del pensamiento visual y adaptarlo a las necesidades de los sujetos sordos, pero analizadas desde y con las epistemologías sordas. Esto es lo que denominamos estrategias del PV+ (Pensamiento Visual más), pues supone replantear ese recurso cognitivo. Por ejemplo, respecto de los *personajes*, se puede intencionar que contengan mayores características físicas, faciales, gestuales, para que sean apropiadas a la cognición sorda. En el caso de los conectores, que están relacionados con letras-objetos, se deben considerar recursos extras de acuerdo con lo que se necesita que aprenda el sujeto sordo, es decir, deben tener relación con el movimiento, las texturas, los sabores u otros, para permitirle acceder y organizar el pensamiento desde su cognición sorda.

Finalmente, las implicancias pedagógicas de esta investigación proponen delinear estrategias que superen la idea que se tiene sobre cómo aprende el estudiantado sordo, es decir, que puedan ser usadas tanto por quienes tienen conocimiento de la lengua de señas, como por quienes no lo tienen, desde una propuesta pedagógica que se sustente en elementos vivenciales socioculturales que permitan entender y conocer la forma en que organiza su mundo el otro.

Agradecimientos

Este artículo forma parte de la investigación del Fondo FONDECYT (N.° 11230766), titulada "Características de las experiencias educativas de personas sordas para el desarrollo de una propuesta educativa inclusiva basada en epistemologías sordas", financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología Conocimiento e Innovación de Chile.

Referencias

Alemán-Bermúdez, I. (2020). Pensamiento visual y percepción visual en el proceso cognitivo. *Revista de la Facultad de Medicina, 43*(1), 77-86.

Akoun, A., Boukobza, P. y Pailleau, I. (2019). *Sketchnoting: Pensamiento visual para ordenar ideas y fomentar la creatividad.* Gustavo Gili Editorial S.A.

Arnheim, R. (2015). *Arte y percepción visual / Art and visual Pperception.* Alianza.

Bahan, B. (2008). Memoir upon the formation of a visual variety of the human Race. En H. Dirksen y L. Bauman (Eds.), *Open your eyes: deaf studies talking* (88-99). University of Minnesota Press.

Cruz-Cruz, J. C. (2020). Corporeidad, lengua y educación. El caso de las comunidades sordas. En G. A. Enríquez Gutiérrez, I. T. Lay Arellano y L. Pérez Álvarez (Coords.), *Tiempos, espacios y lugares sobre la discapacidad. Ensayos, testimonios e investigaciones* (pp. 47-75). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ediciones de la Noche.

Díaz-Cárdenas, M. y Dircio-Ramírez, L. G. (2010). El grado de visualización. Un indicador del pensamiento visual. En P. Lestón (Ed.), *Acta latinoamericana de matemática educativa* (vol 23. pp 337-344). Colegio Mexicano de Matemática Educativa A. C. y Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.

Do Amaral, J., Ladd, P. y Velasques, M. (2013). Intercultural negociations between majority and minority cultures as manifested in the educational discourses of the south Brazilian gaucho deaf community. En O. Coelho y M. Klein (Eds.), *Cartografias da surdez: Comunidades, línguas, práticas e pedagogia.* Livpic.

García, M. (2013). ¿Para qué historia de la educación y la pedagogía? En C. I. Carpy (Ed.), *Miradas históricas de la educación y la pedagogía*. Editorial Díaz de Santos, S.A.

Fernández, H. (2011). *Lecciones de psicología cognitiva*. Universidad Abierta Interamericana.

Friedner, M. (2016). Understanding and not-understanding: what do epistemologies and ontologies do in deaf worlds? *Sign Language Studies*, *16*(2), 184-203.

González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *4*(2), 225-243. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0002.01

Gulliver, M. S. (2009). *DEAF space, a history: The production of DEAF spaces emergent, autonomous, located and disabled in 18th and 19th century France* [Tesis doctoral]. University of Bristol. https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/34504859/509765.pdf

Jiménez-García, E. (2020). Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Inclusiones*, *7*(3), 29-37.

Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters.

Lane, H. (2019). ¿Tienen las personas sordas una discapacidad?. *Trans-Pasando Fronteras, 14*, 197-231. https://doi.org/10.18046/retf.i14.3682

Lara, J. (2019). Crítica al uso de la memoria como recurso de aprendizaje durante el siglo XIX en Chile. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *21*(33), 87-106. https://doi.org/10.19053/01227238.9776

Lara-Tronco, H. F. y Aguilera-Zárate, R. (2023). Concepción y reconocimiento del Modelo Lingüístico Sordo veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, *14*, e1834, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1834

Larralde-Urkijo, G. (2022). *Dibujar para aprender: Visual Thinking (VT) en educación*. Graó.

Mantovani, J. (1946). *Juan Enrique Pestalozzi*. Facultad de Humanidades Universidad San Carlos de Guatemala.

Marschark, M., Spencer, L., Borgna, G., Machmer, E., Paivio, A., Durkin, A. y Convertino, C. (2017). Don't assume deaf students are visual learners. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, *29*, 153-171. https://doi.org/10.1007/s10882-016-9494-0

Mistral, G. (2018). *Gabriela Mistral. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico*. Universidad de Valparaíso.

Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Ediciones Akal.

Muñoz-Vilugrón, K., Aliaga-Rojas, J. y Sánchez-Díaz, G. (2024). El cómic como historia de vida de personas sordas: una propuesta pedagógica visual. *Revista Colombiana de Educación*, *91*, 296-315. https://doi.org/10.17227/rce.num91-16513

Nur-Azmi, A. H. (2022). *Analysis of the Deaf Student's Critical Thinking Skill to Understanding Fractional Concepts Based on Visual and Kinesthetic Learning Styles*. The 3rd International Conference on Advance & Scientific Innovation (ICASI). Kne Social Sciences. https://doi.org/10.18502/kss.v7i10.11372

Peluso, L. (2003). El liceo como contexto intercultural: sordos y oyentes conviviendo con la diferencia. En M. Simon (Ed.), *Educación de sordos: Educación especial* (pp. 145-156). Libros en Red.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. En R. Rieber y A. Carton (Eds). *The collected works of L. S. Vygotsky* (pp. 43-288). Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Ediciones Coyoacán.

Young, A., Napier, J. y Oram, R. (2019). The translated deaf self, ontological (in)security and deaf culture. *The Translator*, *25*(4), 349-368. https://doi.org/10.1080/13556509.2020.173416

Breve CV de la autora y los autores

Jesús Lara

Doctor en Pedagogía con mención honorífica Universidad Nacional Autónoma de México. Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación Universidad de Santiago de Chile. Profesor de Educación General Básica Mención Desarrollo Comunitario Instituto Profesional Luís Galdames. Participó como ponente en el IV congreso Internacional: Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogos entre las disciplinas de conocimiento, desde el 9 al 12 de octubre, 2015. Universidad de Santiago de Chile con el tema: "La influencia dominicana en la Universidad Real de San Felipe y el traspaso a un modelo borbónico de educación". Editor y ponente del II Congreso Internacional de Historia de Orden de Predicadores en América, el cual se realizó en Bogotá entre el 20 y 22 de abril del 2016, con el tema: "La rearticulación de la educación en Chile durante el siglo XIX y la participación de los dominicos en el proceso educativo".

Email: jesus.lara@uach.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0365-4598

Karina Andrea Muñoz

Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de la Frontera. Temuco-Chile. Diplomado de Docencia Universitaria de Calidad "Nuevos escenarios, nuevos estudiantes, nuevos docentes" Universidad Austral de Chile, Valdivia-Chile. Magister en Educación. Mención Orientación Vocacional y Educacional Facultad de Educación. Universidad de la Frontera. Temuco- Chile. 1998 Especialista en Intervención Temprana. The Commonwealth of Massachusetts Department of Public Health. New Bedford MA. USA. Profesora en Educación Diferencial Mención Audición y Lenguaje. Universidad Austral de Chile. Valdivia.

Email: karina.munoz@uach.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3938-2758

Hector Francisco Lara Tronco

Investigador Sordo. Licenciado en Educación Especial. Docente de la Secretaría de Educación de Veracruz, y es el fundador, director y profesor del Instituto de Investigación de la Educación Bilingüe para Sordos. Codiseñador y profesor del programa de formación del Modelo Lingüístico Sordo y del Asesor Educativo Bilingüe Oyente, así como coordinador de diseño de materiales educativos para Sordos en el Estado de Veracruz, México. Coordinó con perspectiva Sorda en un proyecto de investigación "Mediadores de la Lengua de Señas Mexicana para facilitar la lectoescritura en personas Sordas no escolarizadas" subvencionado por el entonces Conahcyt entre el 2022 y 2024 (ahora, Secihti). En el 2022 contribuyó en el diseño de preguntas para ser integradas en el próximo censo poblacional que incluya a la

población Sorda señante. Coautor de diversos artículos, libros y capítulos de libros sobre resultados de investigación sobre las prácticas letradas de la Comunidad de Sordos, la figura del Modelo Lingüístico Sordo, la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana a Sordo adultos no escolarizados, y la Cultura Sorda en eventos públicos.

Email: hf.deaflara@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2582-786X

Hans Robinson Sporman Nahuelhuaique

Investigador Sordo. Profesor de Educación Diferencial con mención de Trastornos de Audición y Lenguaje, y Magíster en Atención a la Diversidad en Contextos Educativos, por la Universidad Austral de Chile. Es docente de las cátedras de Lengua de Señas Chilena en la misma universidad. Ha participado en investigaciones con la Comunidad Sorda, es coautor de artículos y libros.

Email: hans.sporman@uach.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-5823-8049

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 205-226.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100205
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Between Hegemonic and Inclusive Discourses: A Critical Analysis of Chile's New Policy on Grade Retention

Entre Discursos Hegemónicos e Inclusivos: Un Análisis Crítico de la Nueva Política Chilena sobre la Repitencia Académica

Claudio Allende *, [1], Verónica López [2], Guillermo Rivera-Aguilera [2] y Machteld Vandecandelaere [3]

[1] *Universidad de Chile, Chile*
[2] *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*
[3] *Katholieke Universiteit te Leuven, Belgium*

ABSTRACT:

This study critically examines Chile's recent decree on Minimum National Standards for Assessment, Grading, and Promotion (Decree 67), which marks a significant shift in educational assessment and grade retention practices. This research uses Critical Discourse Analysis to explore the decree's ideological and hegemonic foundations, particularly its stance on grade retention and its coherence with global discourses on educational equity and inclusion. The Critical Discourse Analysis of legislative texts, stakeholder views, and school regulations reveals that adult-centric perspectives are embedded in regulations and stakeholder opinions. This situation could perpetuate power dynamics within schools, historically dominating educational narratives and positioning adults as the primary decision-makers. The results also show a potentially evidence-based utilisation of grade retention as a strategy for addressing student heterogeneity, raising concerns about the transparency and inclusivity of the evidence-gathering process proposed by the law, the interpretation and use of evidence, and who participates in these processes. This investigation sheds light on the complexities of educational policy formulation and the paradox of progressive intentions potentially perpetuating hegemonic discourses within the educational system. It offers insights into advancing public policy towards educational paradigms that foster more dialogical and less hierarchical interactions between students and educators.

KEYWORDS:

Grade retention, School failure, Student heterogeneity, Hegemonic discourses, Paulo Freire.

RESUMEN:

Este estudio examina críticamente el nuevo decreto chileno sobre "Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción" (Decreto 67), que representa un cambio significativo en las prácticas de evaluación educativa y repitencia académica. Utilizando Análisis Crítico del Discurso exploramos sus fundamentos ideológicos y hegemónicos, particularmente su postura sobre la repitencia y su coherencia con los discursos globales sobre equidad e inclusión educativa. El análisis de los textos legislativos, las opiniones de los actores involucrados y las normativas escolares revelan que las perspectivas adultocéntricas siguen arraigadas en las regulaciones y opiniones de los actores. Sugerimos que esta situación podría perpetuar dinámicas de poder dentro de las escuelas, que históricamente han dominado los relatos educativos y han posicionado a los adultos como los principales tomadores de decisiones. Los resultados también muestran un uso potencialmente basado en evidencia de la repitencia como estrategia para manejar la heterogeneidad estudiantil, lo que plantea preocupaciones sobre la transparencia e inclusividad del proceso de recopilación de evidencia propuesto por la ley, la interpretación y el uso de dicha evidencia, y sobre quiénes participan en estos procesos. Esta investigación releva las complejidades de la formulación de políticas educativas y la paradoja de que incluso cambios progresistas podrían seguir perpetuando discursos hegemónicos. Se ofrece perspectivas para avanzar en políticas públicas orientadas a paradigmas educativos que fomenten interacciones más dialógicas y menos jerárquicas entre estudiantes y educadores.

DESCRIPTORES:

Repitencia académica, Fracaso escolar, Heterogeneidad estudiantil, Discursos hegemónicos, Paulo Freire.

CÓMO CITAR:

Allende, C., López, V., Rivera-Aguilera, G. y Vandecandelaere, M. (2026). Between hegemonic and inclusive discourses: a critical analysis of Chile's new policy on grade retention. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 205-226.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100205

*Contacto: janaeducar@gmail.com
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 22 de enero 2025
1ª Evaluación: 28 de octubre 2025
Aceptado: 15 de mayo 2006

1. Introducción

In recent decades, public policies and educational research have focused on fostering more equitable opportunities and fostering inclusive education systems (Dupriez et al., 2023). Consequently, matters related to school segregation and its management within educational institutions have gained greater prominence.

In this context, for over two decades, Chile has been cultivating an ecosystem of public policies to address various issues and promote inclusivity and equity within its education system. This process of constructing a new institutional framework, often termed as an ecology of public policies (Allende, 2025; Valenzuela & Allende, 2023), is designed to enhance equity in educational opportunities, foster inclusive education, and mitigate exclusionary practices.

This journey commences with the Preferential School Subsidy Law (2008), which allocates additional public subsidies to schools based on the proportion of students from low socioeconomic backgrounds. Subsequently, the implementation of the Quality Assurance System (2011) establishes an institutional mechanism to enhance the quality of education. The Inclusion Law (2015) follows, prohibiting selection practices and parental financial contributions in subsidised schools. Decree 83 (2015) regulates the integration of students with special educational needs. Finally, the introduction of the New Institutionality of Public Education (2017) aims to establish a fresh institutional framework for public schools. For a detailed description and critical review of those public policies look at López et al. (2018) and Sisto (2019).

Similarly, in 2018, Chile enacted the decree titled 'Approves Minimum National Standards on Assessment, Grading, and Promotion' (Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de1997, N°112 de 1999 y N°83 de 2001, todos del Ministerio de Educación, 2018). This decree introduces a new conceptual framework for assessment and grade retention, marking a significant shift in educational policy. Notably, it takes effect from 2020 onwards, marking the first legal framework in Chilean education history to eliminate automatic grade retention.

The promulgation of Decree 67 can be characterised as a discursive event (Jäger, 2003). Since its enactment, it has been underpinned by a political emphasis, evident in its communication over the years through various channels, including the Ministry of Education (MINEDUC), educational foundations, and communities. This emphasis is noticeable both during its enactment and implementation phases, as well as during the context of the COVID-19 pandemic.

The discourse surrounding the decree encompasses various aspects, including the new assessment system proposed by the decree and the regulations about grade retention. This is reflected in numerous discussions regarding the potential effects of the decree, debates on automatic provisional approval amid the 2020 pandemic (Law rejected by the congress), and the guidelines provided by MINEDUC at the end of academic years to help implement Decree 67 (MINEDUC, 2019).

However, this progressive ecology of public policies has not developed in a neutral institutional environment. Since the 1980s, Chile has created and operated one of the most radically marketised education systems in the world, structured around school choice, per-pupil voucher funding, and a high-stakes standardised accountability regime (Quaresma & Villalobos, 2015). The competitive logic embedded in this system

creates powerful structural incentives that operate in tension with—and frequently subordinate—the equity and inclusion goals articulated in the policies described above. As Sisto (2019) argues, Chile's model produces a distinctive form of "*Inclusión a la Chilena*": a rhetorical commitment to inclusion that coexists with, and is ultimately constrained by, the logic of academic competition, school ranking, and reputational management. In this context, inclusion becomes a discourse selectively adopted when it aligns with schools' competitive positioning and quietly sets aside when it does not.

Internationally, a substantial body of critical policy research has documented how neoliberal reform, characterised by marketisation, performativity, and audit culture, reshapes the conditions under which inclusion can be practised (Ball, 2010, 2016; Mac, 2022; Mutuota, 2024). Where school performance is publicly ranked, and funding is tied to measurable outcomes, schools face institutional pressure to prioritise the management of their student population in ways that protect aggregate test scores, rather than adapting their pedagogies to accommodate diverse learners (Levatino et al, 2024).

It is within this structural contradiction that Decree 67 must be read: a policy that speaks the language of inclusion and well-being while operating within an accountability architecture that systematically rewards the behaviours it formally seeks to prohibit. In light of this tension, and to better understand both the creation of the decree and the scope of its implications, this study addresses the following research question: How are hegemonic and ideological discourses configured within Decree 67 of the Ministry of Education in Chile on grade retention, and how do these discourses relate to global narratives on policies for managing heterogeneity within schools, inclusion and educational equity?

2. Theoretical Framework

At the international level, one of the most relevant indicators to measure the improvement of school systems is the rate of grade retention (Allende, 2025). This is mainly because, after socioeconomic status, grade retention is the second variable with the most significant impact on educational attainment, and is also closely related to school failure (Carranza, 2021).

Grade retention[1] is defined as having students repeat a grade when they do not achieve a minimum performance according to specific academic or psychosocial standards, usually predetermined by school systems (Allende, 2025). This mechanism can be understood as a punitive practice since it is used as a sanction that does not resolve conflict through dialogue and places students at risk of further school exclusionary practices (Lopez et al., 2024). Under a punitive logic, it seeks to regulate students' academic heterogeneity within schools (Hermann & Kopasz, 2021) and to promote coexistence through control and punishment.

Following the theoretical framework proposed by Foucault, grade retention can be understood as an activity mediated by power relations between society and individuals (Gysling, 2016). Grade retention, therefore, functions as a control mechanism within the classroom, managing heterogeneity within schools (Goos et al., 2021). Grade retention is, therefore, a complex control practice that permeates the entire education system (Gysling, 2016). Decree 67 does not dismantle this control mechanism; rather,

[1] We use the terms grade retention and retention interchangeably throughout the rest of the research.

it reconfigures it: by replacing automatic grade retention rules with a deliberative, evidence-based process, the decree redistributes—but does not dissolve—the power to define which students fall outside the accepted norm and what institutional response is warranted. It is precisely this reconfiguration of power relations that the Critical Discourse Analysis in this study seeks to examine.

Given the power dynamics between students and teachers in the classroom, it is crucial to understand them. In systems where automatic grade retention is based on academic results, the teacher can determine which students repeat a grade based on their assessment.

Assessment, or evaluation, can be understood as a hegemonic discursive practice, wherein certain educational practices, like grade retention, are normalised within the school culture and resistant to critique (Fairclough & Wodak, 2009; Peña, 2013). Thus, it becomes apparent why this mechanism often becomes ingrained in school culture, forming a fundamental aspect (García-Huidobro, 2000; López et al., 2011). Additionally, it is perceived by teachers and school management staff as a necessary tool in order to manage heterogeneity within schools consistent with an educational system that has historically promoted and positively valued the administration of exclusionary practices such as grade retention (Allende, 2025; López et al., 2024).

This perspective aligns with the adult-centric approach to education, prioritising adults' perspectives, needs, and decisions over those of young people (Freire, 1985). This approach critiques the educational model where the educator is viewed as the possessor of knowledge to be 'deposited' into passive student recipients (Ocampo, 2008). Freire argues that this perpetuates unequal power dynamics, with the educator positioned as the knowledgeable subject and the learner as the ignorant object (Morales, 2018).

Freire's critique of adult-centrism in education stems from the notion that this approach undermines students' ability to engage in their learning actively (Freire, 1985). In contrast, he advocates for a dialogue-based educational model where educators and learners collaborate in a co-constructed teaching-learning process (Freire, 1985). This dialogical model serves as the normative lens through which this study evaluates Decree 67. It allows us to analyse the texts to determine whether the decree's reformed framework genuinely opens space for student voice to shape the grade retention decision—moving the student from a passive object of adult judgment to an active participant in their own educational process—or whether it reproduces, in a more sophisticated form, the same adult-centric hierarchy that Freire identifies as foundational to educational oppression.

3. History of Chilean laws on regulating grade retention

It is impossible to produce discourse without context, just as it is impossible to understand it without considering context (Fairclough & Wodak, 2009). With regard to the historical regulatory framework governing grade retention in the Chilean education system, the earliest accessible decree officially regulating automatic promotion and retention is Decree 6087 of 1927 (Decreto 6087. Reglamento de Exámenes de Instrucción Secundaria, 1927). This statute delineated regulations governing automatic grade retention, outlining rules that, if not accomplished, would result in retention at a specified academic level.

Over the years, regulations concerning grade retention have remained essentially unchanged. While decrees have modified student grading standards or assessment

formats, the rules for retention and promotion have remained virtually constant for nearly a century[2]. In these, a specific way to be promoted to the next grade is always defined based on the student's grades and attendance. Likewise, the different situations in which they must repeat a particular grade are described, or in some years, be conditionally promoted until taking an exam that determines their final situation, or take a levelling course before taking a said exam that will determine their situation.

Until 2018, all existing regulations in Chile adhered to similar rules of automatic promotion, as mandated through decrees 511, 112, and 83 of the Ministry of Education from 1997, 1999, and 2001, respectively. These decrees stipulated that students would be automatically promoted if they passed all subjects (courses) and attended at least 85% of the annual school days. Consequently, there were four mechanisms by which a student could face retention. Students were retained if they: (1) failed one subject with an average below 4.5; (2) failed two subjects with an average below 5.0; (3) failed three or more subjects; or (4) had attendance below 85%, unless the principal approved promotion.

As mentioned in 2018, Decree 67 (MINEDUC, 2018) established a new conceptual framework for grade retention. For the first time in the Chilean educational system, automatic grade retention rules were eliminated. Although Decree 67 does not explicitly prohibit grade retention, it establishes that retention should only be used as an exceptional measure by principals and/or director teams (Allende et al., 2024). Establishing that grade retention needs to be avoided, and schools should focus on students' well-being and comprehensive development (MINEDUC, 2019).

As mentioned, the framework governing student retention and promotion has remained unchanged for decades, with a particular focus on academic performance and attendance as the primary criteria. The limited variability across existing decrees since the beginning of the 20th century underscored a systemic reluctance to deviate from established norms despite evolving educational paradigms. However, the introduction of Decree 67 marked a significant departure from this historical precedent. This transformative approach raised critical questions about the underlying ideological discourses that can endure or be maintained in the decree.

Considering this, in order to understand the decree's creation and scope in greater depth, this study sought to answer the following question: How are hegemonic and ideological discourses configured within Decree 67 of the Ministry of Education in Chile on grade retention? And, how do these discourses relate to global narratives on policies for the management of heterogeneity within schools, inclusion, and educational equity?

4. Method

Discursive practices can have significant ideological effects, that is, they can help produce and reproduce power relations (Fairclough y Wodak, 2009). Situational, institutional, and social determinations shape discourses and affect them, and on the other hand, discourses influence both discursive social and political actions and processes as well as non-discursive ones (Wodak & Meyer, 2003, p. 105).

The discursive perspective emerges as a powerful tool for understanding people's discursive practices within their social lives, where language use is part of the activities

[2] In Appendix, Figure A1, the list of fifteen decrees between 1927 and 2001 reviewed is shown.

they engage in (Urra et al., 2013). It also allows us to explore how language and communication reflect and shape social, political, and cultural reality. This approach unravels the layers of meaning that underlie text and speech, hoping to better understand social life and social interactions through the analysis of texts (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1996), revealing the subtleties of power, ideology, and resistance woven into everyday discourse.

Critical discourse analysis (CDA) explicitly focuses on issues of power, access to linguistic resources, and how these resources are unevenly distributed across both dominant and marginalised populations (Marshall & Rossman, 2016, p. 79). Discourse serves as a practice that mediates between text and socio-cultural practice through conventions (Peña, 2013). Therefore, a fundamental aim of CDA is to carefully analyse the relations between discourse and hegemony and how discourses, sometimes in progressive or libertarian garb, can be fundamentally hegemonic (Fairclough & Wodak, 2009; Wodak & Meyer, 2003). Texts are inevitably ideologically overlaid, which requires scrutiny to understand how these influences shape our perception and experience of reality (Fairclough, 2015; Peña, 2013).

In this context, this research adopts Critical Discourse Analysis to explore how hegemonic and ideological discourses are configured in the new public policy promoted by Decree 67.

Data production

With this framework in mind, the following texts related to the decree in question were analysed:

1. An excerpt from Decree 67, promulgated in 2018, introduces a new understanding of grade retention in Chile, marking a significant shift in the country's educational system. The selected articles are those that explicitly refer to the grade retention process that was modified by this decree.
2. An extract from a news article featuring perspectives from four individuals: the minister of education at the time, two psychologists, and the Chilean Teachers' Union president. This excerpt directly addresses the potential benefits and challenges associated with Decree 67, particularly regarding the new regulations on grade retention effective from 2020 onwards.
3. An excerpt from the 2022 School Evaluation, Grading, and Promotion Regulations, sourced from a network of schools comprising 12 establishments in the Metropolitan Region. These regulations have been updated in response to Decree 67, providing insight into how grade retention is or should be considered under the new legislation.

The selection of these texts aligns with the principles of critical discourse analysis in the context of educational policies, allowing us to draw inferences from different discursive planes (legislative, media, and institutional). Each text offers a unique and complementary perspective on the decree, facilitating a multimodal analysis that spans from an understanding of the intentions, objectives and legal framework established by Decree 67; the perception of stakeholders at the time of the enactment of the public policy, which allows for an assessment of how different actors within the education system perceive and interpret the changes brought about by the decree in question; and a clear vision of how the new public policy is being implemented in practice. By integrating the legislative basis, key stakeholders' reactions, and school-level implementation, we can gain a deeper understanding of the new regulation.

Data analysis

A discourse encompasses contextual elements, including historical and social aspects, which situate class ordering within various categories such as social class, gender, ethnicity, generation, and others while also considering their intersectionality (Peña, 2019; Wodak & Meyer, 2003). Therefore, the second selected text holds the significance of juxtaposing experts' opinions with a teacher representative's opinions. This perspective is particularly noteworthy as educational research has acknowledged that one of the primary resistances to introducing reforms often arises from the teaching staff (Irez & Han, 2011). According to Peña (2019), this analysis sheds light on the potential effects of discourses on everyday practices. With this in mind, we explored how political decisions regarding grade retention, transformed into performative texts such as laws, may have anticipated effects on various scales while potentially yielding unexpected consequences.

The critical analysis of the selected texts followed systematically the analytical guide—or "toolbox"—proposed by Jäger (2003), operationalised through a set of interrelated discursive categories applied iteratively to each fragment. Consistent with this approach, texts were first decomposed into units of meaning (discursive fragments) to map thematic coverage and identify significant absences, and then rearticulated as part of broader discursive threads that structure the discourse on grade retention and the management of student heterogeneity. This procedure enabled the reconstruction of how knowledge is organized within and across texts, attending to their sociohistorical situatedness and to the ways in which different discursive planes (legislative, media, and institutional) intersect and become entangled.

Building on this structure, the analysis examined the positioning of actors and pronominal structures, focusing on who appears as grammatically active agents (capable of initiating and completing actions) and who is constructed as passive or merely consultative. This was complemented by a systematic tracing of deontic modality, distinguishing between forms expressing obligation (e.g., "must," "shall," "is required to") and those expressing possibility or recommendation, thereby revealing how binding mandates are primarily assigned to institutional actors while other forms of participation remain contingent. Particular attention was also given to passive constructions, which obscure or displace decision-making agency, and to nominalisations, through which complex processes (e.g., "grade retention," "well-being," "deliberation") are reified as objective and self-evident entities, concealing their constructed and politically situated nature. In parallel, vocabulary and style were analyzed in terms of the semantic fields mobilized—such as inclusion, equity, evidence, and risk—highlighting the strategic incorporation of lexicon associated with global discourses on educational equity.

The analysis addressed argumentative strategies and forms of legitimisation, including inductive reasoning and appeals to "evidence" as a source of authority, as well as the identification of implications, presuppositions, and discursive silences. In the case of the media text, attention was also paid to collective symbolism and figurative language, and the rhetorical function of the image accompanying the news article was examined. Across all texts, this analytical process enabled the identification of their respective discursive positions and ideological locations, as well as the entanglement of multiple discursive threads. Finally, it allowed tracing the persistence of a central discursive thread across the three fragments: the adult-centered management of student heterogeneity, which is simultaneously reframed through the language of deliberation, well-being, and evidence-based decision-making.

5. Results

The Critical Discourse Analysis of the three selected texts yields four interconnected findings that run across the legislative, media, and institutional discursive planes examined in this study. First, Decree 67 constructs the grade retention decision as a deliberative, consensus-driven process through an inductive argumentative strategy—yet this apparent openness conceals a structure that concentrates final decision-making authority in the principal and management team, while relegating students and families to a consultative, non-binding role. Second, the decree reconfigures grade retention as an evidence-based practice: by substituting the automatic rule with a data-informed deliberation, it lends the practice greater institutional legitimacy and makes it harder to contest, without eliminating its function as a mechanism for managing student heterogeneity. Third, both the decree and the school regulation employ inherently subjective concepts—notably well-being and development—in the register of objective, measurable categories, obscuring the interpretive authority of the adults who operationalise them. Fourth, across all three texts, a progressive and inclusive discourse coexists with—and ultimately serves to legitimate—an adult-centric power structure that positions students as the objects rather than the subjects of consequential educational decisions. Together, these findings point to a central paradox: a reform framed as progressive and student-centred reproduces, in a more sophisticated discursive form, the hegemonic arrangements it purports to overcome.

5.1. Text 1: Decree 67, Articles 11 and 12

The first text analysed is a segment of Decree 67 issued by the Ministry of Education, titled 'Approval of minimum national standards on evaluation, grading, and promotion' (Figure 1). Specifically, Articles 11 and 12 of this decree were examined. These articles can be defined as the first modification to the criteria considered for automatic pass/fail incorporated in a decree with the force of law on assessment, grading and promotion in the history of the Chilean education system. The selected articles are shown in Figure 1.

The Deliberative Process and the Architecture of Institutional Authority

These articles elaborate and describe the new regulation for approval/retention of students who fail to meet the minimum requirements for passing. They establish a regulated process that appears to be consensus-driven. Additionally, they mandate the incorporation of monitoring and remedial measures to provide pedagogical support for students who have experienced grade retention or may experience it in the future.

The actors referred to in this decree are the principal, his/her management team; the student, his/her father, mother, or guardian; the technical-pedagogical head; the head teacher; other education professionals and professionals within the establishment who have been involved in the student's learning process, as well as the student's class group. Each of these actors is attributed with varying degrees of responsibility in the ultimate decision-making process to be undertaken by the school, led by its head teacher and management team.

The extract from the decree, specifically Articles 11 and 12, encompasses seven units of meaning, addressing several key issues: (i) Defining the student body targeted by the regulation. (ii) Establishing approval/rejection as a deliberative, non-automatic practice within educational establishments. (iii) Setting the criteria to be considered when making a decision. (iv) Recording the reasons for the decision in the student's record. (v) Determining the period and timeline within which the decision on approval

or retention must be made. (vi) Rectifying the non-retention of courses already approved. (vii) Establishing pedagogical support measures for both approved and repeating students.

Through a logical and argumentative strategy, the decree outlines a mandated procedure for the principal and their management team to make the final decision on the approval/retention of a student. This is achieved through a series of inductive arguments that involve the entire school community, albeit tangentially in some instances, in the decision-making process.

This argumentation starts by placing the aforementioned actors (principal and management team) in a position of power, emphasising their responsibility to determine the immediate future of a student who has not met the minimum criteria for automatic approval. This eliminates the lower threshold established by existing automatic rules, as students failing to meet these standards must undergo a more thorough analysis process. The decree further states that such a decision should be informed by information collected at various times and from different sources. Specifically, it highlights the importance of 'the report', which considers the student's performance, evolution, and development criteria.

The selected paragraph assumes that, based on the information collected by the principal and their management team, they can make a fair (deliberative) decision grounded in objective data (the report), prioritising the well-being and holistic development of the student.

Student and Family Participation: Consultative but Not Decisive

However, the excerpt highlights that while the principal must consider the 'vision' of the student and their parent or guardian, this merely entails acknowledging their perspective without ensuring its inclusion in the final decision. Similarly, the involvement of parents or guardians in decision-making is contingent upon school authorisation, indicating a hierarchical power dynamic where the school holds ultimate authority. Additionally, the requirement for parental authorisation for accompanying measures implies a lack of agency for the student throughout the process, including the ability to make decisions that could significantly impact their future.

Subjective Concepts in Objective Legal Language: 'Well-Being' and 'Holistic Development'

As it is an extract from a legal text, it does not play with symbolism or metaphors, as can occur in other texts, given the objective and descriptive logic laws seek to have. The text touches on significant constructs such as 'well-being' and 'holistic development', which are inherently subjective and difficult to objectify in legal language. The presence of such terms in a normative instrument introduces a structural ambiguity that undermines legal certainty: unlike operational criteria—attendance thresholds, grade averages, subject failure counts—that characterised previous decrees, concepts such as 'well-being' and 'holistic development' carry no agreed definition, no measurement protocol, and no procedural safeguard against inconsistent application that depend mainly on management teams. In legal terms, this indeterminacy does not merely reflect imprecise drafting; it produces a normative vacuum that is inevitably filled by the interpretive authority of those who apply the law (i.e. schools).

Figure 1

Extract articles from Decree 67

Article 11.- Without prejudice to what is indicated in the preceding article, educational establishments, through the principal and his or her management team, must analyse the situation of those students who do not meet the promotion requirements mentioned above or who present a grade in any subject that jeopardises the continuity of their learning in the course.

The following analysis should be carried out in order to make a well-founded decision on the promotion or retention of these students. This analysis should be deliberative in nature, based on information gathered at different times and obtained from different sources, and considering the view of the student, his/her parent or guardian.

This decision must also be supported by means of a report drawn up by the technical-pedagogical head, in collaboration with the head teacher, other education professionals, and professionals from the establishment who have participated in the student's learning process. The report, considered individually for each student, must consider, at least, the following pedagogical and socio-emotional criteria:

a) The learning progress made by the pupil during the year;

b) The magnitude of the gap between the learning achieved by the student and the achievement of his or her grade group, and the consequences that this may have for the continuity of his or her learning in the higher grade; and

c) Socio-emotional considerations to understand the student's situation and to help identify which of the two courses would be more appropriate for the student's well-being and holistic development.

The content of the report referred to in the previous paragraph may be included in the student's curriculum vitae.

The final promotion or retention status of students must be resolved before the end of each school year.

Once a student has passed a course, he/she will not be able to take it again, even if the course is taken in another educational modality.

Article 12.- The educational establishment shall, during the following school year, take the necessary measures to provide pedagogical support for students who, in accordance with the provisions of the previous article, have or have not been promoted. These measures must be authorised by the parent or guardian.

Note. Authors' translation of an excerpt from Decree No. 67/2018 of the Chilean Ministry of Education on school evaluation, grading and promotion. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1127255&f=2018-12-31. Original legal text in Spanish.

5.2. Text 2: El Mostrador News Article

The second text (Figure 2) corresponds to a news item published in El Mostrador, a pluralist electronic newspaper. The news item in question was published in the highlights section of the same newspaper, which gives reason to classify the change in this decree as a discursive event (Jäger, 2003).

The Image: Individualising Failure

This article presents arguments both for and against the enactment and subsequent implementation of Decree 67, with particular emphasis on the new provision on grade retention introduced by the decree. The article is accompanied by an image of a solitary girl resting her forehead on a blackboard, lamenting an incident likely experienced at school. This imagery effectively captures students' solitary experiences when repeating a grade in school.

Expert Voices and Contested Positions on the Decree

The news excerpt compiles the most significant opinions expressed by four experts interviewed: the former minister of education, an educational psychologist, a psychologist, and the president of the Chilean Teachers' Union. These opinions provide contrasting perspectives on the new regulations on grade retention mandated by the decree, highlighting the potential benefits and problems associated with their implementation.

The news excerpt comprises five units of meaning. The primary issues addressed in the article include i) situations that the new definition of grade retention could address; ii) the relationship between current standardised measurement systems and potential effects of the decree; iii) the notion of school failure; iv) the harmful effects of grade retention on non-cognitive skills; v) the non-involvement of relevant actors in the process of drafting the decree; vi) the use and usefulness of grade retention.

It is important to note that the decree was promulgated on February 20, 2018. Therefore, the news excerpt was published shortly before the change of government, during a period when Adriana Del Piano was still serving as government minister. Consequently, her authority to address the subject is beyond doubt. Her remarks, which discuss potential situations addressed and remedied by the decree, underscore the authority's concern for students' educational trajectories and external circumstances or particular life situations that may affect their academic outcomes.

Regarding the discourse presented by the president of the Teachers' Union, it is essential to consider that, during the formulation of the decree in question, a series of studies were conducted to gather input from teachers, school management teams, supervisors, and technical heads of provincial departments. The findings were documented in the 'Submission of Evaluation, Grading, and Promotion Criteria to the National Education Council' (Ministry of Education, 2017), conducted by the Curriculum and Evaluation Unit of the Ministry of Education. This underscores a hegemonic perspective on the part of the president of the Teachers' Union regarding the actions of a government institution, implying that the institution itself - represented by the Teachers' Union - rather than individual teachers, should have been engaged in the debate and formulation of this decree.

Figure 2

Extract from national press

Education Minister Adriana Delpiano defended this new measure: "A child may have had two reds and have many skills and a spectacular development in other areas. It could also be that the child has lived through a traumatic situation, a family problem that has determined this".

Similarly, Camila Puentes, a UNAB psychopedagogue, considers that "if we focus on fulfilling learning objectives, it is a fairer system. However, if we continue working with SIMCE or PSU-type measurement tests, which focus on evaluation over learning, we will not see the expected results".

Meanwhile, psychologist and blogger (supermadre.net) Varinia Signorelli argues about the consequences of a child repeating a year: "A child who repeats a year has low grades, and this tells us many things about the child. For example, during the year and while getting those low grades, he had a very bad time, and he often heard that he was failing at school. Repeating is the consequence of this, and no one feels good about failing. It may lead to feelings of not being capable and lower self-esteem. It could demotivate you by not feeling capable". She therefore considers it a "wonderful decree, which will look at the child as a whole and not as a grade".

A different opinion is held by the president of the Teachers' Union, Mario Aguilar, who regretted not having been taken into account in "La Mañana Informativa" on 24 hours channel:

"Unfortunately, once again we did not participate in a legislative decision, in this case a decree, and it is a loss because those who know the most about the school system and functioning and the issue of evaluation are those directly involved, the teachers".

In the same instance, he pointed out that "grade retention in itself should not be demonised; it is indeed a big impact for a family, but sometimes it is pedagogically necessary to repeat a student who for various reasons has not achieved the expected learning to go to the next grade.

Note. Excerpt translated by the authors from "Eliminación de la repitencia automática: opiniones encontradas entre psicólogos y Colegio de Profesores", published in El Mostrador on 24 February 2018. Original article in Spanish.

Furthermore, the president of the Teachers' Union alludes to a common perception in Chilean schools, as well as globally, that grade retention provides students with a fresh opportunity to master expected learning for their developmental level. Similarly, one can glimpse the idea that grade retention is a cost for families and for the student, in which the school and teachers would not play a preponderant role.

Grade Retention, School Failure, and Two Competing Discourses

The perspectives presented in the text touch upon several constructs linked to students' development, frequently emphasised in the literature on grade retention due to their adverse connection with this practice. It acknowledges that grade retention can result in a decline in students' self-concept and self-esteem (Pipa et al., 2024). Additionally, it may diminish motivation for school, leading to feelings of rejection or disengagement from education (Goos et al., 2021; Kearney, 2008).

On the other hand, reference is made to the association that students and their environment assign grade retention with school failure. This situation, as described by Carranza (2021) would correspond to one of the initial stages in what can be characterised as the cycle of failure, acting as a pivotal moment that might lead to dropout and subsequently, academic failure.

Finally, the article presents two distinct perspectives on the future implications of the new regulations. The first perspective is positivist, focusing on the potential benefits this revised grade retention approach could yield within the Chilean education system. Conversely, a pessimistic view is outlined, highlighting concerns about the perpetuation of a system reliant on standardised testing and the potential for conflict arising from teachers' implementation of the decree.

5.3. Text 3: School Evaluation, Grading, and Promotion Regulation

The third text comprises an excerpt from the 2022 School Evaluation, Grading, and Promotion Regulation, which applies to 12 schools within the Metropolitan Region. These are private subsidised and urban institutions, with a total enrolment of 8.597 students in basic education and 4.078 students in secondary education by 2022. These schools exhibited retention rates of 1.2% in basic education (country mean: 1.2% in 2022) and 1.5% in secondary education (country mean: 2.8% in 2022). These establishments often stand out for their good performances in standardised tests administered in Chile, even catering to highly vulnerable populations; for example, these schools averaged 243 in reading (country mean: 243) and 267 in mathematics (country mean: 252) in the 10th grade 2022 SIMCE test.

The importance of this excerpt lies in the fact that it is an updated version of these schools' evaluation regulations, which have already been modified based on the guidelines mandated by Decree 67 and apply to a significant group of schools in the Metropolitan region. These excerpts are derived from an evaluation, grading, and

promotion regulation aimed at establishing a decision-making framework regarding grade retention, prioritising a holistic approach that considers both academic performance and the socio-emotional well-being of the student. This institutional framework shows the official position of the school institutions and network regarding student assessment.

Institutional Uptake of the Deliberative Model

The excerpt of the regulation has four units of meaning. The main themes covered by the article include i) Comprehensive and deliberative assessment, ii) Participation of the educational community, iii) Pedagogical and socio-emotional criteria to be considered, and iv) Communication and student support.

The articles are numbered and titled according to their specific topic, making them easy to identify and refer to. Each article defines a specific part of the assessment process, from the consideration of grade retention to the communication of the decision, presenting a clear and sequential structure. The articles delineate various process stages, such as defining grade retention, analysing cases, establishing decision-making criteria, and communicating the final decision. Specifically, the excerpts discuss the deliberative process in determining grade retention or promotion, highlighting the importance of a holistic approach that considers academic performance and socio-emotional factors.

Figure 3

Extract from the Regulations on Evaluation, Grading and School Promotion

Article N° 68, Grade Retention

Grade retention is understood as an exceptional measure in the presence of students at "risk of retention". The Management Team must analyse the situation of those students who do not meet the aforementioned requirements for direct promotion in order to make a well-founded decision on the promotion or retention of these students. This analysis should be deliberative and shall take into account:

(1) information collected at different times and obtained from different sources;

(2) the views of the student, parent or guardian.

Article N° 69, Case study days

In order to evaluate cases of students at risk of grade retention, at the end of the school year the Management Team will lead a joint analysis process between the teachers and professionals of the establishment who have participated in the student's learning process during the current year. This process is aimed at gathering information to support the decision regarding the promotion or retention of each student, based on academic and socio-emotional information, which safeguards their future learning opportunities and personal well-being.

Article N° 70, Criteria for decision-making

The decision regarding retention or promotion must be based on a report prepared by the management team, in collaboration with the head teacher, other education professionals, and school professionals who have participated in the student's learning process. The individual report should consider, at least, the following pedagogical and socio-emotional criteria:

(1) The progress in learning that the student has made during the year;

(2) The magnitude of the gap between the learning achieved by the student and the achievements of his/her year group, and the consequences that this could have for the continuity of his/her learning in the higher year;

(3) Socio-emotional considerations that make it possible to understand the student's situation and that help to identify which of the two years would be more appropriate for his/her well-being and comprehensive development;

(4) The vision of the student and his/her parents or guardians regarding the process experienced by the student during the year.
(5) Other warning situations that may be considered necessary to incorporate.
The content of the report shall be recorded in the student's curriculum vitae or file.

Article N° 72, Communication of the decision to the student and his or her guardian
The educational establishment - through the head teacher or whoever the Management Team determines - will communicate to the student and/or his/her parent the decision taken regarding the retention or promotion of his/her pupil, explaining the criteria and considerations that supported this decision and the support that the student received during the year.
The support measures foreseen for the student (promoted or repeater) will also be reported, identifying the learning areas that will require support, and the general guidelines that will guide such support for the following year. These measures will be confidential and will only be shared among the professionals involved in their implementation.

Note. Authors' translation of an excerpt from the 2022 Regulations on Evaluation, Grading and School Promotion of an anonymised Chilean school network, developed within the framework of Decree No. 67/2018. Original institutional document in Spanish.

The argumentation employs a logical approach centred on the need for conducting a comprehensive student assessment, considering multiple factors beyond academic performance. The reasoning follows a comprehensive, sequential structure integrating pedagogical and socio-emotional criteria to inform decision-making. It is noteworthy that while not explicitly stated, there is an *implicit recognition of the significance and importance* of gathering -how, when and where- information. As well as the importance of thoroughly analysing all the information gathered from various sources.

Inclusion in Form, Adult-Centrism in Substance

The selected excerpt mentions various institutional actors (management team, teachers, education professionals), students, and parents/guardians. The importance of collaboration and participation in the evaluation process is emphasised. It is important to mention that only the so-called institutional actors appear as deliberative entities within the process. Students and parents/guardians are mentioned only as observers, considering only their vision.

The articles convey a vision of the student as an integral being whose academic performance cannot be detached from his or her socio-emotional context. This implies an institutional commitment to student well-being, considering education a holistic process. Thus, using terms such as 'retention risk' and 'personal well-being' reflects a concern for student development, pointing to a more pedagogical approach to academic outcomes. This reflects an understanding of education as a social and collaborative process where diverse actors contribute to student development. It emphasises the importance of the educational community in decision-making. It seeks to establish a perspective oriented towards the holistic and continuous development of the student, promoting an inclusive and adaptive educational future.

Evidence-Based Grade Retention: The Hegemonic Structure Reproduced

Excerpts from the regulations show an effort to include students and their families in decision-making. However, the final nature of the decisions, based on assessments made by adults (the management team and education professionals), again reflects a predominantly adult-centric approach. This approach may limit students' ability to influence critical decisions that directly affect their education and well-being.

According to Paulo Freire's theory, advocating for a more dialogical and less hierarchical relationship between students and educators is essential, where the student's voice should carry significant weight in their educational process (Freire, 1985; Ocampo López, 2008; Osorio, 2018) However, this principle is not evident in the excerpts analysed in this research. Although the regulation mentions the importance of incorporating the student's perspective into the decision-making process, the inherent structure and language may still reflect an unequal power dynamic, where the final decisions largely rest in the hands of adults (management team and education professionals).

On the other hand, while the excerpt suggests a more cautious use of grade retention, it also hints that it will continue to be a valid tool within the school network for managing student heterogeneity. Although its use is regulated to prioritise student well-being, it will be validated by the information collected and analysed by the management teams, hence the power structure could remain mainly untouched.

6. Discussion

The decree examined in this study reaffirms the validity of grade retention as a means of managing school heterogeneity. While the decree stipulates that grade retention should be exceptional, it lacks a mechanism to ensure this exceptionality. Instead, it delegates the decision-making responsibility to school management teams, particularly the principal. This decision must now be evidence-based and endorsed by the school community.

The regulations depict grade retention as an exceptional measure that should be grounded in a deliberative assessment incorporating various pedagogical and socio-emotional factors. The evidence-based approach to adopting grade retention reflects an effort to address heterogeneity in educational environments through individualised and thoughtful means. However, from a critical standpoint, it is imperative to question how this evidence is gathered, interpreted, and utilised, who participates in these processes and their beliefs regarding the practice at hand.

Hence, both the decree and the regulations may overlook existing evidence in Chile indicating that principals would use retention to manage heterogeneity within schools, aiming to regulate the quality of school learning (Allende, 2025). Consequently, the perpetuation of power dynamics within schools could pose significant challenges to the effective implementation of Decree 67.

The endorsement of grade retention as a standard practice for managing student heterogeneity may present issues without a robust commitment to implementing inclusive and differentiated educational strategies. Such strategies should prioritise adapting the education system to accommodate the needs of all students. In certain instances, grade retention might reflect and perpetuate a perspective that views student adaptation to the system as the sole pathway forward rather than promoting a flexible education system that caters to diverse learning needs.

The second text analysed features an image in its heading depicting a girl alone with her head resting on the blackboard in a classroom. This situation is representative of how grade retention is typically portrayed or addressed in schools and society. It often implies that the student and their family are solely responsible for retention and failure, with no acknowledgement of other factors at play. This overlooks considerations such as each student's cultural capital, which could influence their ability to meet the requirements of a particular institution and educational level. As stated in the literature,

grade retention '*is one of how school failure manifests itself. It is due to a multiplicity of personal, family, institutional, economic and social factors that are linked within the education system'* (Kremenchutzky et al., 1997 in López, 2007).

Thus, the new institutional framework that Decree 67 seeks to establish implies that students should not go through this process alone, as depicted in the image provided by the news article, demanding monitoring and support for those who experience retention to some extent. However, initially perceived as progressive, such discourse is inherently ideological (Fairclough, 2015). It perpetuates the notion that adults are the ones who know what is best for students and will take appropriate actions on their behalf—a narrative that has historically dominated the school environment (Morales, 2018; Vásquez, 2013). Adults are assumed to have accompanied students, identified their faults and shortcomings, and are therefore presumed to know how to address the issues that led to the student's retention.

In this context, the student, the most crucial individual in this process, is only taken as a reference by allowing their view to be considered, albeit merely 'consultative'—essentially, their perspective is regarded as just one among many. Their deliberation does not directly influence the decision-making process undertaken by the school, particularly by the principal and their team. Following Paul Freire's theory (Freire, 1985), this new paradigm may not necessarily promote educational practices that recognise and adapt to the diversity of students' learning needs and paces more fundamentally.

Likewise, concerning the well-being that the decree aims to address, it is necessary to mention that it is a complex concept encompassing both objective and subjective measures associated with each individual's circumstances (Ronak & Rashmi, 2021). Well-being represents a state in which an individual's physical, cognitive, and socio-emotional dimensions are well-integrated (Bornstein, 2012). In this context, considering students' well-being extends far beyond the simplistic assessment of their suitability for repeating a grade or achieving a specific academic level. Moreover, this referenced well-being becomes even more diffuse in a system where the student is not fully considered.

A pertinent issue regarding the implementation of Decree 67 revolves around the acknowledgement in educational research that one of the primary resistances to introducing educational reforms often stems from the teaching staff (Irez & Han, 2011). The literature indicates that potential sources of resistance to change among teachers are attributed to both internal and external factors. Internal factors encompass aspects such as lack of training, ineffective leadership, and deficient communication channels (Irez & Han, 2011). Conversely, external factors include parental pressures, system selectivity, and the nature of reforms (Irez & Han, 2011). These findings echo the concerns the President of the Teachers' Union raised regarding their non-inclusion in the decree's creation. They also refer to a much greater inclusion of teachers in the decree's creation, considering that they are the ones who, ultimately, will have to implement this policy.

With this in mind, if we consider assessment as a hegemonic discourse wielded by teachers, capable of naturalising certain practices within the school and making them part of common sense while resistant to critique (Fairclough & Wodak, 2009), as is the case with grade retention, we find statements such as *grade retention should not be demonised.* This helps us understand how this discursive mechanism often becomes ingrained in the culture of schools, forming a fundamental part of it (García-Huidobro, 2000; López et al., 2011).

Similarly, as Decree 67 does not alter the existing power dynamics between students and teachers within the classroom, the beliefs and perceptions of teachers or management teams will likely continue to prevail.

Furthermore, no interim assessments are established during the year to address potential issues that may lead to grade retention. Consequently, grade retention remains a valid mechanism to manage student heterogeneity, gaining even more credibility as it could be labelled as 'evidence-based grade retention', which could reflect the structural framework of Chile's neoliberal accountability regime, thereby legitimizing grade retention in a technically sophisticated, data-driven form that is harder to contest—precisely the kind of hegemonic renovation that Fairclough (2015) identifies as characteristic of policy discourse that absorbs the language of critique while preserving underlying power relations (Sisto, 2019).

Despite its adult-centric architecture, Decree 67 is not a hermetically sealed hegemonic text. Read against the grain, its language contains several productive ambiguities—or *resquicios legales*—that schools committed to a more dialogical educational model (Freire, 1985) could exploit to actively resist, rather than merely reproduce, the dominant discourse on grade retention. The most consequential of these openings is the decree's insistence that the retention decision must be deliberative in nature. This term, central to Article 11, is procedurally undefined: the decree mandates deliberation but does not prescribe its form, its participants, or the weight each voice should carry. A school that chose to operationalise deliberation in a genuinely dialogical sense—convening structured, facilitated conversations in which the student's account of their own learning trajectory carries binding rather than merely consultative weight—would be acting within the letter of the law while fundamentally subverting its adult-centric spirit. Similarly, the requirement to consider socio-emotional criteria and the student's well-being and development introduces a domain of judgment that is, by definition, subjective and irreducible to adult-defined metrics. Progressive schools could leverage this indeterminacy to centre student-authored narratives of their own well-being—including their accounts of the social and emotional costs of possible retention—as primary evidence in the deliberative process, rather than as supplementary data collected by adults about the student. Article 12 offers a further, underutilised opening: the obligation to implement pedagogical support measures for both retained and promoted students is left entirely open as to its design. Schools could develop these measures collaboratively with students, transforming what the decree frames as a unilateral adult intervention into a co-constructed process that builds genuine student agency over their own learning trajectories. However, despite the possibility of these alternative interpretations and practices, none of these approaches have been explicitly proposed in the official guidelines for implementing Decree 67 (MINEDUC, 2019) or in the official guidelines for end-of-year closure processes.

These possibilities are not simply discursive. From a Faircloughian perspective, hegemony is never total: counter-hegemonic discursive practices can emerge from within the very texts that seek to naturalise dominant relations (Fairclough, 2015; Fairclough & Wodak, 2009). The decree's rhetorical concessions to inclusion and student well-being, however ideologically motivated, create legitimate institutional space that critical practitioners can occupy and expand. What the decree does not provide—and what no legal text alone can provide—is the professional will, the relational culture, and the structural conditions necessary to activate these openings. As the resistance literature cited in this paper recognises (Irez & Han, 2011), meaningful reform requires not only a permissive regulatory framework but sustained investment in teacher professional development oriented towards dialogical

assessment practices, distributed leadership models that disrupt the principal's monopoly over retention decisions, and school governance structures in which student voice is institutionally protected rather than discretionary. In this sense, the decree represents a necessary but not sufficient condition for counter-hegemonic educational practice: it opens a door that only schools actively committed to transforming power relations are positioned to walk through.

The study focused on selected texts about Decree 67, limiting the analysis to its discursive and ideological foundations in legislation and media, without examining the perspectives of educators, students, and parents or the decree's implementation and effects in schools. Future research should therefore analyse the results of in-depth interviews or ethnographic studies to capture the opinions of educators, students, and parents to have a more comprehensive understanding of the potential impact of the decree on the different educational stakeholders. Similarly, to determine the effectiveness of Decree 67 the evaluation of the impact on student trajectories and well-being should be systematically measured.

Acknowledments

Funding from ANID CIAE CIA250005, SCIA ANID CIE160009 and ANID/FONDECYT N°1240886 is gratefully acknowledged. Claudio Allende was supported by grant ANID - Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/2023-21230926.

References

Allende, C. (2025). *Understanding grade retention in chile in the context of a policy shift* [Doctoral Thesis]. Pontificia Universidad Católica de Chile - KU Leuven.

Allende, C., Díaz, R., López, V., & Vandecandelaere, M. (2024). Grade Retention in Schools of Latin America. En A. Farazmand (Ed.), *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance* (pp. 1-11). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_4391-1

Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education, 14*(8), 1046-1059. https://doi.org/10.1177/1478210316664259

Bornstein, M. H. (Ed.). (2012). *Well-being: Positive development across the life course*. Psychology Press.

Carranza, C. (2021). El ciclo del fracaso escolar en la educación media superior. Un acercamiento a la evaluación de la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas. In N. Gutiérrez, B. García, M. del R. Magallanes, & I. Castillo (Eds.), *Historia de la educación, género y perspectivas docentes* (1st ed., pp. 197-206). Astra Ediciones, S. A. de C. V.

Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de1997, N°112 de 1999 y N°83 de 2001, todos del Ministerio de Educación, Pub. L. No. Decreto 67, 9 (2018). https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1127255&f=2018-12-31

Decreto 6087. Reglamento de Exámenes de Instrucción Secundaria. (1927).

Dupriez, V., Valenzuela, J. P., Verhoeven, M., & Corvalán, J. (Eds.). (2023). *educational markets and segregation: global trends and singular experiences from Belgium and Chile*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36147-0

Fairclough, N. (2015). *Language and power* (Third edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

Fairclough, N., & Wodak, R. (2009). Análisis crítico del discurso. In T. A. van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social*. Gedisa.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García-Huidobro, J. E. (2000). La deserción y el fracaso escolar. En UNICEF, *Educación, pobreza y deserción escolar* (pp. 61-69). UNICEF.

Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, *34*, 100401. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401

Gysling, J. (2016). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *23*(1), 8-25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812

Hermann, Z., & Kopasz, M. (2021). Educational policies and the gender gap in test scores: A cross-country analysis. *Research Papers in Education*, *36*(4), 461-482. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1678065

Irez, S., & Han, Ç. (2011). Educational reforms as paradigm shifts: Utilizing Kuhnian lenses for a better understanding of the meaning of, and resistance to, educational change. *International Journal of Environmental & Science Education*, *6*(3), 251-266.

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: Aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

Kearney, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, *28*(3), 451-471. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012

Levatino, A., Verger, A., Camphuijsen, M., Termes, A., & Parcerisa, L. (2024). School governance through performance-based accountability: a comparative analysis of its side effects across different regulatory regimes. *Review of Research in Education, 48*(1), 248-286. https://doi.org/10.3102/0091732X241270672

López, M. L. (2007). *El Estigma de la repitencia en la escuela.*

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhe (Santiago)*, *20*(2), 7-23. https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002

López, V., Gonzalez, P., Haquin, D. M., Costa, P. A., Sepúlveda, J. C. O., Redón, S., Soto, F. A. L., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, *26*(1), 157. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088

López, V., Ortiz-Mallegas, S., Allende, C., & Valenzuela, J. P. (2024). Punitive school discipline policies and practices in Chilean schools. In A. Farazmand (Ed.), *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance* (pp. 1–10). Springer International Publishing

Mac, S. (2022). Neoliberalism and inclusive education: a critical ethnographic case study of inclusive education at an urban charter school. *Critical Education, 13*(2), 1-21. https://doi.org/10.14288/ce.v13i2.186596

MINEDUC. (2019). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar*. Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Curriculum y Evaluación. http://bibliotecadigital.mineduc.cl//handle/20.500.12365/14279

Morales, I. de la J. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, *1*, Article 1. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604

Mutuota, R. (2024). Neoliberalism and the barriers in inclusive education. *South African Journal of Education, 44*(1), 1-9. https://doi.org/10.15700/saje.v44n1a2319

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *10*, 57-72.

Osorio, J. (2018). *Freire entre nos a 50 años de Pedagogía del Oprimido*. Nueva Mirada Ediciones.

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *12*(2), Article 2. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-252

Peña, M. (2019). El análisis crítico de discurso en textos de políticas públicas: Lineamientos para una praxis investigativa. *La Trama de la Comunicación*, *23*(1), 31-46. https://doi.org/10.35305/lt.v23i1.678

Pipa, J., Daniel, J. R., & Peixoto, F. (2024). Effects of grade retention in lower secondary education on students' self-concept, self-esteem, goal orientations, and school career. *Psychology in the Schools, 61*(5), 1897-1921. https://doi.org/10.1002/pits.23145

Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications.

Ronak, P. & Rashmi. (2021). *Is educational wellbeing associated with grade repetition and school dropout rates among Indian students? Evidence from a panel study*. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. https://doi.org/10.1553/populationyearbook2021.res5.2

Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas /Education Policy Analysis Archives*, *27*(1), 106. https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044

Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, *10*(2), 50-57.

Valenzuela, J. P., & Allende, C. (2023). School Segregation in Chile. In V. Dupriez, J. P. Valenzuela, M. Verhoeven, & J. Corvalán (Eds.), *Educational markets and segregation* (pp. 167-187). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36147-0_9

Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones Foucaulteanas. *Sophía*, *1*(15), 218. https://doi.org/10.17163/soph.n15.2013.08

Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 69*. https://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3634

Wetherell, M., & Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. In Á. J. Gordo López, & J. L. Linaza Iglesias (Eds.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 63-78). Aprendizaje Visor.

Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso* (1. Aufl). Gedisa.

Annex

Figure A1

Decrees promulgated by the government of Chile throughout history (1927-2001) that were reviewed

N.º	Año	Decreto
1	1927	Decreto 6087. Reglamento de exámenes de Instrucción Secundaria (1927).
2	1929	Decreto 2545. Reglamento de calificaciones y exámenes de los alumnos de Educación Secundaria (1929).
3	1932	Decreto 2777. Reforma del reglamento de calificaciones y exámenes de alumnos de Educación Secundaria (1932).
4	1944	Decreto 6156. Aprueba reglamento de calificación, exámenes y promociones para los establecimientos de educación industrial y minera dependientes de la Dirección General de Enseñanza Profesional (1944).
5	1949	Decreto 1469. Aprueba reglamento de calificaciones, exámenes y promociones de los alumnos de Educación Secundaria (1949).
6	1961	Decreto 1480. Reglamento de calificaciones, exámenes y promociones de alumnos de Educación Secundaria (1961).
7	1966	Decreto 11207. Establece normas para la evaluación y promoción de alumnos de séptimo año de Educación General Básica (1966).
8	1967	Decreto 1936. Aplica a 8.º año de Educación General Básica el Decreto n.º 11.207 (1967).
9	1968	Decreto 6859. Aprueba reglamento de evaluación y promoción de la Enseñanza Media (1968).
10	1978	Decreto 2038. Reglamento de evaluación y promoción de alumnos de Educación General Básica y de Educación Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional (1978).
11	1982	Decreto 36. Establece normas para resolver casos singulares relacionados con evaluación y promoción escolar (1982).
12	1988	Decreto 146. Reglamento de evaluación y promoción de alumnos de Educación General Básica y de Educación Media (1988).
13	1997	Decreto 511 exento. Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica, Pub. L. n.º Decreto 511 exento, 5 (1997).
14	1999	Decreto 112 exento. Establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos de 1.º y 2.º año de Enseñanza Media, ambas modalidades, Pub. L. n.º Decreto 112 exento, 5 (1999).
15	2001	Decreto 83 exento. Reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3.º y 4.º año de Enseñanza Media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación, Pub. L. n.º Decreto 83 exento (2001).

Brief author biographies

Claudio Allende

Researcher at Universidad de Chile's Center for Advanced Research in Education (CIAE). PhD in Psychology at Pontificia Universidad Católica de Valparaíso and PhD in Educational Sciences at KU Leuven. His work focuses on the economics of education, analysis of educational policies, social inequality, educational trajectories, multilevel analyses, and causal estimations.

Email: callende@ciae.uchile.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6628-1787

Verónica López Leiva

Full Professor and Director of the Center for Research in Inclusive Education at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Additionally, she leads the PACES program supporting school coexistence and serves as co-editor of Psicoperspectivas. Her extensive research spans a broad range of educational issues, including teacher labor satisfaction, school inclusion, and the influence of school climate on student well-being and academic achievement.

Email: veronica.lopez@pucv.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7405-3859

Guillermo Rivera-Aguilera

Associate professor at the School of Psychology in Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile. His main concerns are related to Organizational Studies in Latin America, youth and employment, subjectivity of work and self-management.

Email: guillermo.rivera@pucv.cl

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2724-481X

Machteld Vandecandelaere

Associate professor in Psychology Education at the Centre for Instructional Psychology and Technology, KU Leuven, Belgium, and serves as Director of the Master of Teaching Behavioural Sciences at the KU Leuven School of Education. Her research focuses on maximizing educational opportunities for all students, teaching in diverse classrooms, and advancing pedagogical methods. Through her work, she aims to foster inclusive and effective teaching practices that meet the needs of diverse learner populations.

Email: machteld.vandecandelaere@kuleuven.be

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1735-2830

ISSN: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva
2026, 20(1), 227-242.
https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100227
Licencia CC BY 4.0

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Análisis Histórico y Conceptual para la Educación Inclusiva en Argentina

A Historical and Conceptual Exploration of Inclusive Education in Argentina

Diego Carmona Gallego [1] y Sabrina Abatilli *, [2]

[1] *IRICE-CONICET/UNR, Argentina*
[2] *Universidad Nacional de Rosario, Argentina*

RESUMEN:

La historia de la educación para personas con discapacidad/diversidad funcional en Argentina refleja una evolución compleja, desde modelos con efectos segregativos hacia intentos contemporáneos de inclusión educativa. Este estudio analiza la trayectoria histórica y legislativa, desde los inicios del sistema educativo argentino hacia fines del siglo XIX con la conformación del Estado Nación, hasta la actualidad, explorando la interacción entre paradigmas sociales de abordaje de la discapacidad/diversidad funcional y prácticas pedagógicas. Se examinan los avances logrados, los desafíos persistentes, y las tensiones entre políticas inclusivas y su implementación efectiva. A través de una revisión crítica, se destaca la necesidad de un enfoque que valore la diversidad, reconozca la interdependencia, así como la dignidad humana, y promueva prácticas pedagógicas significativas. Este análisis plantea que la educación inclusiva solo será posible si se reconoce la fragilidad inherente de los seres humanos y se fomenta el cuidado mutuo en las relaciones educativas.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Inclusión social, Derechos de las personas con discapacidad, Interdependencia.

ABSTRACT:

The history of education for people with disabilities/functional diversity in Argentina reflects a complex evolution, from segregative models towards contemporary attempts at educational inclusion. This study analyzes the historical and legislative trajectory, from the beginnings of the Argentine educational system towards the end of the 19th century with the formation of the Nation State, to the present day, exploring the interaction between social paradigms for addressing disability/functional diversity and pedagogical practices. The advances achieved, the persistent challenges, and the tensions between inclusive policies and their effective implementation are examined. Through a critical review, the need for an approach that values diversity, recognizes interdependence, as well as human dignity, and promotes meaningful pedagogical practices is highlighted. This analysis suggests that inclusive education will only be possible if the inherent fragility of human beings is recognized and mutual care is fostered in educational relationships.

KEYWORDS:

Inclusive education, Social inclusion, Disability rights, Interdependence.

CÓMO CITAR:

Carmona Gallego, D. y Abatilli, S. (2026). Análisis histórico y conceptual para la educación inclusiva en Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 20*(1), 227-242.

https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100227

*Contacto: abatillisabrina@gmail.com
ISSN: 0718-7378
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/

Recibido: 10 de diciembre 2024
1ª Evaluación: 28 de octubre 2025
Aceptado: 8 de enero 2026

1. Introducción

A La construcción de sistemas educativos inclusivos representa un desafío global que ha cobrado especial relevancia en Argentina. A lo largo de las últimas décadas, el país ha experimentado transformaciones significativas en su abordaje de la discapacidad/diversidad funcional[1] , reflejadas en cambios normativos y en las prácticas pedagógicas. Este artículo se propone realizar un análisis histórico de la interrelación entre la legislación educativa argentina y los paradigmas que han guiado la atención a las personas con discapacidad/diversidad funcional. El análisis contempla el período histórico que va desde los inicios del sistema educativo en Argentina-fines del siglo XIX-y la formación del Estado Nación, hasta la contemporaneidad. En este marco, se pretende demostrar el entrecruzamiento de los paradigmas de abordaje de la discapacidad/diversidad funcional en la educación, a través de una revisión de la literatura científica y de los documentos normativos. Así, se busca comprender cómo han evolucionado las concepciones sobre la discapacidad y cómo estas han influido en las políticas educativas. El objetivo último es identificar los avances, las persistentes brechas y los desafíos pendientes en la construcción de una educación inclusiva que garantice el derecho a aprender de todas las personas. En la segunda parte de este artículo, se reflexiona en torno a múltiples conceptos con el propósito de arribar a nuevos horizontes, posibilitadores de prácticas más inclusivas. Se concluye que la experiencia educativa será significativa y subjetivante si podemos reconocer y asumir la fragilidad que nos es inherente como seres humanos, y promover la asunción de relaciones de cuidado mutuo.

La investigación sobre la educación inclusiva en Argentina ha revelado una trayectoria compleja y dinámica. Los estudios revisados muestran una evolución desde modelos médicos, que concebían la discapacidad como un defecto individual y promovían la segregación, hacia enfoques más inclusivos que enfatizan las barreras sociales y ambientales. La legislación educativa argentina ha reflejado estos cambios, incorporando progresivamente el principio de inclusión. Sin embargo, la implementación de las políticas ha sido heterogénea y ha enfrentado diversos obstáculos. Schwamberger y Grinberg (2024) enfatizan las tensiones entre las políticas y las prácticas educativas, así como los desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de la inclusión. La falta de recursos, la formación docente inadecuada y las resistencias culturales han limitado el alcance de la inclusión en muchas escuelas. Las políticas económicas, en particular los recortes presupuestarios en salud y educación, han acotado los recursos disponibles para la educación inclusiva, afectando los procesos de inscripción y los apoyos necesarios.

[1] La utilización de la barra y la adopción simultánea de los términos discapacidad/diversidad funcional supone el reconocimiento de los paradigmas contemporáneos más influyentes en este ámbito: el modelo social y el modelo de diversidad funcional. A partir de la promulgación de la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad, por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se establece la utilización del término personas con discapacidad, para señalar que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las limitaciones o impedimentos personas con las barreras contextuales-sociales. De este modo, la discapacidad no se encuentra intrínsecamente en la persona, sino que es resultado de una interacción con una sociedad que no se adecua suficientemente a las diferencias que pueden presentar las personas con discapacidad. No obstante, se consideran insoslayables los aportes del Foro de Vida Independiente y Divertad en torno a la diversidad funcional para un debate actualizado en torno a la inclusión educativa.

El panorama educativo actual continúa marcado por la exclusión, la segregación y la inadecuada integración de los estudiantes con discapacidad, poniendo de relieve fallas sistémicas para lograr una verdadera inclusión (Cobeñas, 2020). Sin embargo, todo esto coexiste con importantes e insoslayables avances, ya que, tal como se deriva de las investigaciones de Acuña (2024) se registran tensiones y paradojas en el sistema educativo argentino con respecto a la discapacidad. De este modo, destacan los debates en curso influenciados por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que dan forma a prácticas y políticas inclusivas en entornos educativos. En otro orden, estudios como los de Maturo et al. (2020) señalan la importancia de considerar la interseccionalidad de la discapacidad con otros factores sociales, como la clase, el género y el origen étnico. Estas intersecciones generan desigualdades adicionales y dificultan el acceso a una educación de calidad para ciertos grupos poblacionales, entre los que se encuentran muchas personas con discapacidad pertenecientes a estratos socioeconómicos medios, medio-bajos y bajos.

Ante este panorama de estudios, se observa una vacancia en el estudio histórico de la interrelación entre los diferentes paradigmas de abordaje de la discapacidad y las diferentes legislaciones y prácticas correspondientes al ámbito educativo.

En términos de organización, este artículo se estructura en cuatro apartados y las conclusiones. En primer lugar, se profundiza sobre la metodología, los criterios de análisis y los ejes teóricos utilizados. En segundo lugar, se reconstruye el desarrollo histórico y normativo de la educación destinada a personas con discapacidad/diversidad funcional en Argentina. En tercer lugar, se analizan las transformaciones institucionales vinculadas a la educación especial, las integraciones escolares y la educación inclusiva. En un cuarto apartado, se desarrollan aportes conceptuales que permiten reconfigurar las prácticas educativas. Finalmente, se presentan conclusiones orientadas a sintetizar los hallazgos y a señalar desafíos actuales para la consolidación de una educación inclusiva en el contexto argentino.

2. Metodología

El presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, de tipo documental y descriptivo-analítico, orientado a la reconstrucción histórica y al análisis conceptual de la educación inclusiva en Argentina. La elección de esta metodología responde a la necesidad de comprender los procesos sociohistóricos, normativos y discursivos que han configurado las políticas y prácticas educativas destinadas a personas con discapacidad/diversidad funcional, así como las tensiones paradigmáticas que las atraviesan.

Desde una perspectiva histórico-interpretativa, se realizó un relevamiento, selección y análisis crítico de fuentes secundarias, conformadas por legislación educativa nacional, documentos normativos internacionales, producciones académicas especializadas y documentos institucionales elaborados por organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil. Este corpus documental permitió identificar continuidades, rupturas y desplazamientos en los modos de concebir la discapacidad/diversidad funcional y su vinculación con la escolarización, desde fines del siglo XIX hasta la actualidad.

El análisis de los documentos se llevó a cabo mediante una lectura hermenéutica y comparativa, organizada en torno a ejes analíticos previamente definidos: a) los paradigmas de abordaje de la discapacidad (prescindencia, médico-rehabilitador, social y de la diversidad); b) las configuraciones institucionales del sistema educativo (educación común, educación especial, integraciones escolares y dispositivos

educativos terapéuticos); y c) los conceptos teóricos emergentes que permiten reconfigurar las prácticas educativas, tales como diversidad, interdependencia, fragilidad, cuidado y dignidad. Estos ejes operaron como herramientas analíticas dinámicas, que posibilitaron el diálogo entre normativas, discursos y prácticas educativas.

Asimismo, el estudio adopta una posición crítica, en tanto no se limita a describir la evolución normativa, sino que problematiza la distancia entre los marcos legales y su implementación efectiva en los contextos escolares. En este sentido, el análisis documental se articula con aportes teóricos provenientes de los estudios críticos en discapacidad, la pedagogía inclusiva y la ética del cuidado, lo que permite tensionar las categorías tradicionales de normalidad/anormalidad y proponer horizontes alternativos para la educación inclusiva en Argentina.

3. Educación y diversidad funcional. ¿Escuela para todos?

Este apartado se organiza a partir de tres ejes analíticos articulados. En primer lugar, se aborda el surgimiento histórico de la escuela moderna en Argentina y su función normalizadora en el marco de la conformación del Estado Nación. En segundo lugar, se analizan las configuraciones institucionales que asumió la educación de las personas con discapacidad/diversidad funcional −educación especial, integraciones escolares y dispositivos educativos terapéuticos− en diálogo con los paradigmas médico-rehabilitador y social. Finalmente, se examina el pasaje normativo y conceptual hacia la educación inclusiva, atendiendo a las tensiones, límites y contradicciones que emergen en el contexto argentino.

3.1. Introducción. ¿Por qué la escuela?

En este artículo se sostiene el supuesto de que las distintas maneras de abordar la discapacidad/ diversidad funcional, representadas en los diferentes paradigmas (Palacios y Romañach, 2006) serán reproducidas a través de prácticas, significados y valoraciones hacia las personas con discapacidad, en distintos ámbitos e instituciones de la sociedad. Con el objetivo de analizar este supuesto, se ha de revisar cómo algunas prácticas institucionales educativas fueron cambiando producto de las luchas y conquistas de los movimientos sociales de personas con diversidad funcional y familiares.

En este sentido, es importante advertir que las transformaciones impulsadas por las personas con discapacidad, así como las organizaciones de familiares, aparecerán cristalizadas en legislaciones que enmarcan a los paradigmas y en definitiva a las prácticas mismas. Se toma aquí como eje para el análisis a la institución escolar, aquella institución que en sus prácticas puede apuntar a normalizar a los sujetos para incluirlos en la sociedad, buscando su adecuación o adaptación; así como también puede propiciar momentos de aprendizaje e intercambio, respetando los ritmos de cada estudiante y haciendo lugar a la singularidad. Se selecciona como analizador a la institución escolar ya que se considera, siguiendo a Kipen y Vallejos (2009), que, en el momento de constitución del Estado Nación en Argentina, la educación fue considerada como un proceso de socialización a cargo de la docencia, quien asume la transmisión de patrones de comportamientos y pensamientos. Ahora bien, los patrones de comportamiento y pensamientos que se buscaban transmitir a través de la escuela podrían sintetizarse en lo que Rosato et al. (2009) conceptualizan como ideología de la normalidad. Se trata de una normalidad deseada que se logra

homogeneizando a la sociedad, y para esto el aparato del Estado cuenta con ciertas instituciones diseñadas para tal fin.

No obstante, la escuela en tanto institución social no sólo se corresponde con una dimensión instituida, sino que puede vehiculizar prácticas instituyentes que promuevan otro tipo de aprendizajes y experiencias, además de implicar un lugar en el que se afianzan vínculos y se construye conocimiento en interacción. En este sentido, en la educación, y en la escuela como institución, se pueden gestar intersticios que abren posibilidades de transformación social.

3.2. Surgimiento de la escuela y primera Ley de Educación común

Pérez et al. (2018) desarrollan algunos fundamentos sobre los orígenes del Estado moderno en Argentina. Postulan que la escuela constituye el dispositivo que lleva adelante la tarea de transmisión del sentido de comunidad como así también el de nación, en tanto reproductora de tradiciones, ritos y saberes validados socialmente. En este contexto, la ley de Educación Común N°1420, sancionada en el año 1884, impone la educación pública obligatoria, siendo esta ley una herramienta para la construcción de lo que se conoce como el ser argentino[2] . En los primeros artículos de esta ley se plantean los principios generales que sostendrá la enseñanza pública, entre los que podemos destacar: la obligatoriedad de la educación primaria, para niñas y niños de 6 a 14 años, buscando "favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico" (Pérez et al., 2018, pp. 34-35); así como la gratuidad y laicidad de la educación

Es posible relacionar esta primera Ley de Educación con el modelo de prescindencia (Palacios, 2008). Vale recordar que desde este modelo se concibe a las personas con discapacidad/diversidad funcional como una carga tanto para sus familias como para la sociedad en su conjunto. El lugar que se les asignaba en el contexto socio-histórico era la marginación o la mendicidad.

3.3. Educación Especial

Ahora bien, ¿quiénes asistían a las escuelas públicas en ese momento?, ¿qué sucedía con los estudiantes con discapacidad/diversidad funcional en el marco de esta primera Ley de Educación en Argentina? La educación de las personas con diversidad funcional se fue constituyendo a partir de los requerimientos de las mismas junto con sus familias, quienes comenzaron a exigir su derecho de acceder a la educación. La organización de los familiares de personas con discapacidad/diversidad funcional en colectivos nucleados para demandar el derecho a la educación no solo ha sido un fenómeno argentino, como demuestran las investigaciones de Ville et al. (2024) en el contexto francés. No obstante, en este contexto se desarrollan particularmente hacia mediados del siglo XX las instituciones privadas impulsadas en conjunto por las asociaciones de padres y los psiquiatras infantiles.

En el informe de la Fundación PAR (2006), se argumenta que algunas experiencias educativas para personas con discapacidad auditiva y visual se convierten en los primeros antecedentes del sistema de Educación Especial de la Argentina. A raíz de las mismas, en el año 1908 se sancionó en la Ley 5.796, la cual estableció la creación de un Instituto Nacional de Ciegos. Esta es la primera legislación en Argentina donde

[2] Se utiliza el masculino para respetar el modo en que se comprendió la construcción de identidad y ciudadanía en este período histórico.

se menciona a las personas con discapacidad/diversidad funcional, específicamente a las personas con discapacidad visual. En este sentido, las primeras escuelas de Educación Especial en Argentina comenzaron a crearse en el siglo XIX, con la intención de conformar espacios específicos de educación formal para personas con diversidad funcional "vinculados a técnicas específicas para el adiestramiento, la cura, la contención y la compensación de patologías" (Pérez et al., 2018, p. 35).

La educación especial nace estrechamente asociada al campo de la medicina y al paradigma normalizador o médico-rehabilitador (Palacios, 2008), lo que daría legitimidad a las prácticas que en dichas instituciones se llevaron adelante, como el disciplinamiento e higiene del cuerpo, medición y control de la inteligencia y otras cualidades. Prácticas que funcionan como ortopedia del cuerpo y la mente, al decir de Skliar (1997), y que generan mayor segregación convirtiendo a las personas con discapacidad/diversidad funcional en objetos de la ciencia médica.

En estas escuelas se ofrecían actividades manuales y lúdicas o de repetición memorística de letras y números. La enseñanza de otro tipo de saberes, considerados valiosos para el resto de la sociedad, no formaba parte de la currícula. Algunas de estas prácticas siguen vigentes en la actualidad, legitimadas por la ideología de la normalidad y capacitista, que prioriza la enseñanza de un oficio por sobre la transmisión de saberes y experiencias que brinden otras herramientas a las personas con diversidad funcional, en vínculo con pares y en comunidad. Al respecto de la educación especial, Skliar (1997) sostiene que está más "relacionada con la caridad, la beneficencia y la medicalización que con la pedagogía" (Skliar, 1997, p. 2). Para el especialista, esta educación está caracterizada por técnicas discriminatorias y segregacionistas y es productora y reproductora de una falsa oposición entre inclusión y exclusión. La educación especial conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad, esto es, se vale de las oposiciones de normalidad/anormalidad, racionalidad/irracionalidad y completud/incompletud como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas. Los sujetos son homogeneizados, infantilizados y, al mismo tiempo, naturalizados, valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes y en su lenguaje (Skliar, 1997). Sostenida por la ideología dominante, existe una práctica de medicalización del considerado deficiente, orientada hacia su cuerpo, a su vida cotidiana, a la pedagogía y su escolarización.

3.3.1. Ley Federal de Educación N°24.195 y las integraciones escolares

Más de un siglo después de la sanción de la Ley de Educación N° 1.420, en el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N°24.195. Esta ley hizo posible la regularización de distintas dimensiones del sistema educativo, separando a la educación especial de la educación común a partir de la denominación de regímenes especiales, categoría que además contemplaba a la educación para adultos, la educación artística y otras modalidades específicas. La Ley Federal de Educación delega en las provincias la responsabilidad de financiar y ejecutar la educación. Llegados a este punto, es fundamental destacar que, si bien este análisis recorre leyes de alcance nacional, la arquitectura del sistema educativo argentino se transformó profundamente en la década de 1990. La transferencia de las escuelas a las jurisdicciones provinciales implicó que la Nación retuviera el rol de concertación de políticas, pero la implementación efectiva de la educación especial e inclusiva quedó bajo la órbita de 24 administraciones distintas. Esta fragmentación administrativa añade una capa de complejidad a la lucha por la inclusión, ya que las tensiones entre lo normativo y lo práctico se ven mediadas por las realidades socioeconómicas de cada provincia (Valdivieso et al., 2022).

Además, esta ley enumera respecto de la educación especial objetivos tales como: la garantía de la atención de las personas con necesidades educativas especiales desde el momento de su detección, disponiéndose para tal fin de centros o escuelas de educación especial; la formación individualizada, normalizadora e integradora orientada preponderantemente al mundo del trabajo y la producción. Por último, se postula la posibilidad de integrar al alumno atendido en Centros o Escuelas Especiales en escuelas comunes (Artículos 27, 28 y 29 – Ley 24.195).

Con la sanción de esta ley comienza a pensarse la posibilidad de que las personas con diversidad funcional ingresen al sistema educativo común, pero esto planteaba el interrogante de cómo se llevaría adelante este objetivo. Al respecto de las integraciones escolares, Dueñas (2013) argumenta que, en la década del '90, cuando las prácticas de integración comenzaron a implementarse, el trasfondo que se ponía de manifiesto era el cuestionamiento a la constitución de las escuelas especiales en *ghettos* separados del resto del mundo, y, por lo tanto, con un efecto segregador. Con la implementación de las integraciones escolares aparecía una oportunidad de cuestionar y revisar las estructuras y formatos de la educación general, como modificaciones curriculares, adaptaciones arquitectónicas, promoviendo el respeto por las necesidades particulares de cada estudiante. Arguye Dueñas (2016) que un efecto previsto de la promulgación de la Ley Marco para la integración fue que generó su propia demanda, como un objeto de consumo, por lo que muchas familias asesoradas por profesionales de la salud, reclamaron para sus hijos la admisión en escuelas de educación común, sin pleno conocimiento de las incumbencias del servicio de integración o más aún, sin considerar lo que cada estudiante necesitaba o deseaba realmente.

El Informe realizado por la Red Regional por la Educación Inclusiva (2019), plantea que las integraciones escolares se constituyeron como prácticas discriminatorias ya que, si bien dieron la posibilidad de que las personas con diversidad funcional asistan a instituciones de Educación regular, implicaron que lo hagan con la condición de adaptarse a los requisitos normalizados que estas instituciones imponen. Además, se afirma que con frecuencia el personal de apoyo se limita a realizar reducciones de contenido o planes de estudios paralelos, trabajando aisladamente con los y las estudiantes en integración.

Durante la década de los '90, en Argentina, el modelo neoliberal se instaló con fuerza tanto en las medidas económicas como en el ámbito político y social. La mercantilización de la salud y la educación preponderaron, y esto implicó que tanto la salud como la educación se comenzaran a concebir como bienes de consumo para quienes pudieran acceder a ellas. En este sentido, las integraciones escolares supusieron, ante la falta de políticas públicas en lo que respecta a diversidad funcional, responsabilizar a cada familia en función de lo que sus ingresos pudiesen pagar. En consonancia con esta Ley y el contexto socio-político de aquella época es que se entiende que en aquel momento el modelo médico-rehabilitador era el que emergiera tanto en las políticas como en los posicionamientos ideológicos de la época. Desde este modelo se consideraba que las personas con diversidad funcional deben ser rehabilitadas para poder funcionar en la sociedad (Palacios, 2008). En este encuadre, la diversidad funcional es considerada como una enfermedad, es decir, que tiene una causa biológica y, como toda enfermedad debe ser tratada, con intervenciones quirúrgicas, o invasivos métodos de rehabilitación.

3.3.2. Los Eentros Educativos Terapéuticos

A partir de la sanción de la Ley 24.901 en el año 1997, los Centros Educativos Terapéuticos (CET), se tornaron en un dispositivo que establece el Estado para la educación de las personas con discapacidad/diversidad funcional. De esta forma, se convirtieron en una alternativa más para las personas que no pueden acceder al sistema educativo común o especial, y/o que requieren de los apoyos y dispositivos de integración escolares que se brindan desde estas instituciones. Chapero (2017) sostiene que los CET encuadran su funcionamiento a partir de esta ley que habilita y categoriza instituciones de carácter privado, pero debiendo cumplir una función pública. Según argumenta, desde el año 2006, el marco básico que regula su funcionamiento, estipula pautas que deben seguir en relación a la seguridad y accesibilidad, el encuadre general referido al abordaje, y los recursos humanos. Sin embargo, "se deja un amplio margen en referencia a la modalidad teórica que orienta la direccionalidad del trabajo". (Chapero, 2017, p.1). Lo que da lugar a que en los CET sea posible encontrar una multiplicidad disciplinar, donde las prácticas y abordajes pueden estar referenciadas en marcos teóricos muy disímiles. En muchos CET se trabaja, por ejemplo, desde una perspectiva adaptacionista, que considera que el sujeto debe ser educado y normalizado. "Se organizan así escenas de aprendizaje que tienen la apariencia de un contenido lúdico, pero cuya meta es manipular la conducta" (Chamorro y Chapero, 2020, p. 11).

3.4. Ley N°26.206 de Educación Nacional

Con la sanción de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), el modelo social en diversidad funcional emerge como el paradigma que va a responder a las demandas de este colectivo que, década tras década, la sociedad había dejado olvidado, menospreciado y marginado. Con este escenario a nivel mundial es que, en Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley N°26.206 de Educación Nacional actualmente vigente. Uno de los ejes es el derecho a la educación, destacando el concepto de inclusión de toda la ciudadanía. De este modo se promueve garantizar el acceso a la educación común, considerando el régimen de educación especial exclusivo para situaciones puntuales; convirtiéndose esta en una modalidad más, destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad/diversidad funcional, y no como un sistema paralelo y separado.

La Ley de Educación 26.206 plantea como principio de la educación especial la inclusión educativa y con este propósito se especifica que las escuelas especiales deben seguir los mismos diseños curriculares que la escuela común, sirviéndose de los apoyos que cada estudiante requiera para una experiencia de aprendizaje tenga lugar. A partir de la sanción de esta ley se busca promover que el conjunto de la población, desde las instituciones escolares que más se adecuen a sus particularidades, aborden los mismos contenidos curriculares. "Desde el punto de vista oficial, el foco de la política educativa pasó a tener más énfasis en las trayectorias de los estudiantes antes que en la separación tajante en lo que respecta al contenido de la enseñanza" (Pérez et al., 2018, p. 39).

Los últimos movimientos legislativos en el país en lo que refiere al derecho a la educación de las personas con diversidad funcional pusieron de manifiesto fuertes tensiones desde el punto de vista político e ideológico. Docentes y equipos directivos se encontraron con un nuevo paradigma de inclusión educativa para el que no tenían preparación teórica, ya que la educación estaba muy marcada por la tradición normalizadora y homogeneizante. Y, además, regida por la tendencia a atribuir al alumnado la causa de su problema educativo sin reconocer las barreras impuestas por

las mismas instituciones. Ahora bien, ¿qué sucede en las escuelas e instituciones educativas con el alumnado que no se adecua a las expectativas de la escuela común? Afirma Chapero (2016) que la integración escolar surge para dar respuesta a esta pregunta, es decir, una respuesta ante las dificultades a las que se enfrenta el sistema escolar común, con respecto a muchos estudiantes con discapacidad/diversidad funcional.

Argumentan Chamorro y Chapero (2020) que las integraciones escolares garantizan, en apariencia, el derecho a la educación de las personas con diversidad funcional, pero muchas veces "el sujeto que ha sido objeto de dicha integración termina excluido" (Chamorro y Chapero. 2020, p.12). Como se mencionó al comienzo de este apartado, y continuando con los postulados de Chapero (2016), la ley 26.206 de Educación Nacional se propone como objetivo prioritario la inclusión educativa de todos y todas los niños, niñas y adolescentes del territorio argentino. Sin embargo, postulando que no todas las personas pueden ser integradas en las escuelas comunes, ofrece como alternativa el sistema de educación especial.

3.5. Inclusión Educativa: ¿Es la escuela realmente un lugar para todos/as?

Desde el Ministerio de Educación de Argentina (2019) se confeccionaron una serie de materiales que se encuentran enmarcados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en 2006. En los postulados de la mencionada Convención se considera a la inclusión como un proceso en donde será prioridad la participación real y donde se sostiene el derecho a la educación de toda la ciudadanía, sin discriminación y considerando la diversidad de cada quien, buscando propiciar aprendizajes de calidad. Tomando como fundamentos los contenidos de la Convención, en este material que presentó el Ministerio de Educación, se postula que la educación inclusiva debe tener como fundamento la búsqueda de la equidad, priorizando al alumnado que se encuentre en una situación de mayor vulnerabilidad. También es prioridad en la educación inclusiva la calidad educativa, la cual será viable en la medida en que se eliminen las barreras que limitan el aprendizaje y se aumente la participación, promoviendo de este modo la adquisición de aprendizajes significativos para todas las personas que transitan su escolaridad. Y finalmente, para que la educación sea inclusiva y de calidad, se postula que es menester construir escuelas que sostengan prácticas educativas con estrategias diversificadas, donde todo el estudiantado acceda al aprendizaje con equidad.

Dado el carácter federal del sistema educativo argentino, existen significativas disparidades entre provincias. Por ejemplo, la que tiene menor porcentaje de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes es San Juan y aquella con el mayor porcentaje, La Pampa (ACIJ, 2024).

En síntesis, el recorrido histórico e institucional presentado permite comprender que las políticas y prácticas educativas destinadas a personas con discapacidad/diversidad funcional no responden a una evolución lineal ni acumulativa, sino a disputas paradigmáticas persistentes. Estas disputas atraviesan el sistema educativo argentino y condicionan las posibilidades reales de construcción de una escuela inclusiva. Este escenario habilita la necesidad de una profundización conceptual que permita revisar críticamente las categorías desde las cuales se piensan y organizan las prácticas educativas.

4. Aportes conceptuales para una educación inclusiva

Luego del análisis histórico-normativo, este apartado propone una profundización teórica orientada a reconfigurar las prácticas educativas. Los conceptos que aquí se desarrollan no se presentan de manera aislada, sino como desplazamientos conceptuales que permiten cuestionar las lógicas normalizadoras aún vigentes y habilitar nuevos horizontes pedagógicos desde una perspectiva de derechos, interdependencia y dignidad.

4.1. Desde la discapacidad vs. deficiencia hacia el horizonte de la diversidad

A partir de la definición de discapacidad propuesta desde el modelo social, la discapacidad deja de ser un castigo religioso como se la consideraba desde el modelo de prescindencia, o una tragedia personal como en el modelo rehabilitador, para comenzar a ser considerada como "compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad" (Palacios, 2008, p. 123). Por otra parte, desde las conceptualizaciones del Foro de Vida Independiente y Divertad se puede comenzar a hablar de un término superador de la oposición deficiencia-discapacidad, reemplazándolos por el concepto de diversidad. Al utilizar este término se busca dejar a un lado la visión negativa que tiene la palabra discapacidad, y en ese mismo movimiento resaltar la diferencia y ponerla en valor. Desde el colectivo que constituye el Foro, se propone que la diferencia sea valorada como parte de la diversidad humana. Asimismo, en la postulación de este concepto se asoma como horizonte futuro y búsqueda presente, la posibilidad de enlazar luchas con otros colectivos que se inscriben como diversos.

El concepto de diversidad funcional comenzó a ser utilizado en las últimas décadas por movimientos de activistas, fundamentalmente en el contexto español. Sin embargo, es un término que suscita interrogantes y sobre todo cuando se lo utiliza sin demasiados miramientos. Es decir, la diversidad comprende tantos significados y representaciones que es menester reflexionar en torno a los usos que puede adoptar el concepto en diferentes contextos. Anijovich (2016) postula que, en educación, el discurso sobre diversidad es de reciente surgimiento. Con el objetivo de superar la impronta homogeneizadora de la educación se propusieron enfoques más inclusivos, en contemplación de las diferencias existentes entre las personas y sus derechos, y las obligaciones de los Estados. Por otra parte, al respecto del concepto de diversidad, Duschatzky y Skliar (2000) realizan un análisis crítico y postulan que, en ocasiones, su uso se convierte en la ilusión de que "asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda" (p .1). Se preguntan si es posible educar en la diferencia, postulando que sólo será posible si somos capaces de "imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro" (p. 11).

En consonancia, Skliar (2011) se pregunta si la diversidad viene a ocupar el lugar de la alteridad, eclipsando y corriendo de lugar su sentido. Con una clara inspiración en la filosofía levinasiana, el especialista sostiene que pareciera que con la diversidad se busca dar por sabido todo del otro, conocerlo en su totalidad. Acto que en sí mismo transforma en semejanza a la alteridad, y en ese mismo gesto, al otro infinito en un otro conocido y del que ya todo lo sé. En contraposición a esta ilusión de pleno conocimiento del otro, generalmente basada en un diagnóstico, la alteridad se presenta como aquello que nos perturba y altera; pero no es aquello necesariamente una amenaza.

Por lo tanto, podemos concluir que, más allá del término que se utilice, lo esencial es comprender la práctica educativa desde el cultivo de la receptividad ante la diversidad-alteridad, así como en términos de tiempo.

4.2. Desde la dependencia vs. independencia hacia el horizonte de la autonomía en interdependencia

Otros conceptos a revisar en la práctica educativa son los de dependencia e independencia. Cobeñas (2015) argumenta que en la actualidad el significado de dependencia se relaciona con un estado de supuesta incompletud, y que fundamentalmente se la considera como una condición individual y psicológica y no como una cuestión de relaciones. En convergencia, Carmona Gallego (2023, 2024) afirma que debemos deslindar el concepto de independencia propuesto por los colectivos de personas con discapacidad/diversidad funcional, como el Movimiento de Vida Independiente, del ideal de autosuficiencia. Este ideal propio de nuestra época se sostiene en la premisa de que el otro es prescindible, y en la ilusión de que es posible sostener una vida sin los demás. En cambio, la noción de autonomía en interdependencia supone un marco relacional para pensar la toma de decisiones en las personas, independientemente de si necesitan o no asistencia.

Recapitulando, es posible comprender la independencia como la autonomía desde un marco relacional, por lo que es posible afirmar que todas y cada una de las personas dependemos de otros/as en nuestra vida cotidiana.

Desde los postulados del modelo social, la independencia es entendida como la posibilidad de superar la dependencia a la que fue sometido este colectivo durante tantos años, por una parte, desde los gobiernos con políticas asistencialistas y de encierro, y, por otra parte, desde la sociedad que considera a las personas con diversidad funcional como desvalidas o enfermas. Asimismo, desde el MVI se aboga por políticas públicas que conduzcan a la autonomía a las personas con diversidad funcional, considerando a la autonomía como punto de partida y también de llegada. Palacios (2008) afirma que la independencia, desde los parámetros del modelo médico-rehabilitador de la discapacidad, es evaluada según cuán lejos puede movilizarse una persona luego de una enfermedad o accidente. A esta conceptualización la autora la opone con los desarrollos realizados por Ed Robert, quien conceptualiza la independencia como el control que una persona tiene sobre su propia vida, destacando que la independencia debe ser medida en relación a la calidad de vida que puede lograr una persona con diversidad funcional, con asistencia.

En otro orden, desde el modelo social se propone el concepto de autonomía, como superador del par de opuestos dependencia-independencia. Se entiende por autonomía la capacidad de movilizarse de un lugar a otro, lo que implica para algunas personas con diversidad funcional la posibilidad de contar con un asistente personal o no encontrar barreras arquitectónicas que le impidan desplazarse y circular. Sin embargo, los activistas del Foro de Vida Independiente y Divertad sostienen que la autonomía no es sólo poder ejecutar una actividad, sino también la capacidad de decidir por uno mismo (con o sin ayuda), liberado de opresiones sociales, los pasos y direcciones de la propia vida.

Sin embargo, en los postulados del modelo de la diversidad aparece un cuarto concepto, el de interdependencia. Con este concepto se busca reconocer la fragilidad humana, pero no como debilidad sino como potencia. Agulló et al. (2011) proponen reconocer la potencia de la fragilidad humana, y en este acto reconocer que todos y cada uno de los seres humanos dependemos de otros para vivir.

Skliar (2022) propone tomar la fragilidad como punto de partida en la educación, oponiéndose así a la omnipotencia y la soberbia de que el diseño educativo ya esté todo hecho y trazado. Arguye el autor que la opción por lo frágil es poder reconocer que nuestra condición es de absoluta fragilidad, frente a nuestras vidas y a lo que tenemos por aprender. Ahora bien, ¿de qué manera podemos hacer de la fragilidad una pedagogía? Tanto el trabajo del autor como las investigaciones de Pié Balaguer (2024) están orientadas por esta pregunta. Para Skliar (2022) el gesto de la mirada es primordial ya que, las maneras en que se ha de mirar a los otros van a producir afectaciones en cada historia singular. Además, sostiene el autor que también es imprescindible en el acto educativo poder escuchar al otro, escuchar su historia singular y lo que tiene para contar. Mirar con buenos ojos y escuchar con buenos oídos para finalmente poder responder a ese otro, para poder ofrecerle una respuesta a ese sujeto singular. Al respecto Stolkiner (2021) sostiene que la escucha es un acto de hospitalidad, una forma de alojar al otro y a la pregunta. Es poder hospedar al otro en su singularidad, sin objetivarlo, dejando de lado nuestras certezas. Es atender a la propia fragilidad reconociendo también la fragilidad del otro en ese intercambio. Comprender de esta forma a las prácticas educativas, es hacer lugar a la ética del cuidado, al facilitar la comprensión de que "las relaciones humanas son relaciones de interdependencia siempre frágiles y discontinuas" (Angelino, 2017, p. 124).

Por su parte, Pié Balaguer (2024) aboga por una pedagogía crip que reconozca la vulnerabilidad como característica de la condición humana. Este reconocimiento implica cuestionar el sujeto privilegiado de la modernidad, que se apoya en la ficción de que es posible no cuidar ni ser cuidado. Desde esta matriz teórica, el problema nunca ha sido ni es la discapacidad/diversidad funcional, sino una concepción errónea sobre lo que somos. La ficción del sujeto soberano, autosuficiente y dueño de sí, invisibiliza los apoyos ordinarios de los que depende la vida, mientras problematiza los apoyos extraordinarios de las personas con discapacidad/diversidad funcional.

4.3. De la normalidad vs. anormalidad al horizonte de la dignidad

Angelino (2020) y Angelino y Almeida (2023) argumentan que lo normal es una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos. Así, lo normal aparece ligado a una convención de la mayoría, y esta ideología de la normalidad se convierte en una norma implícita e invisible, y por tanto incuestionable. La normalidad en tanto ideología se convierte en la norma que legitima, produce efectos de verdad y opera sustentada en la lógica binaria, es decir, se sustenta en la oposición de dos términos, en este caso uno positivo opuesto a un término con valoración negativa. Se propone una identidad deseable que sería lo natural o normal, y su opuesto lo anormal, defectuoso o indeseable. Ahora bien, ¿cómo se certifica que alguien es o no es normal?, porque no existen y nunca existieron certificados que acrediten normalidad, pero si muchas y variadas formas de acreditar anormalidad. Al respecto de la certificación en diversidad funcional, Chamorro y Chapero (2020) expresan que si en ámbitos como la salud y la educación, el foco se coloca en el diagnóstico, se pierde la oportunidad de "encontrarnos con los modos únicos de expresión que son propios de cada sujeto" (p. 8). Las autoras se preguntan si puede un diagnóstico oficiar de pronóstico, delimitando que podrá o no podrá hacer y ser una persona. Para las autoras, posicionadas desde la ética del psicoanálisis, no es posible definir cómo se configura un sujeto ya que este proceso es siempre a partir del encuentro con otros y los avatares que estos encuentros produzcan. Será importante aquí estar disponibles y dispuestos a alojar el malestar propio del desarrollo de cada sujeto singular, sosteniendo la escucha y la hospitalidad.

Al respecto de los conceptos trabajados hasta aquí, Palacios y Romañach (2006) sostienen que es menester cuestionar el modelo de ser humano digno presente en la actualidad. El binomio normal-anormal puede ser superado con el concepto de vida humana digna, el cual reemplaza los parámetros sociales de lo que una persona debería ser o tendría que poder hacer, por la reivindicación y valoración de cada persona por lo que es, reconociendo la potencia en la diferencia.

5. Conclusiones

La historia de la educación para personas con diversidad funcional en Argentina muestra un recorrido lleno de contrastes y aprendizajes. Desde los enfoques iniciales, basados en la exclusión y segregación, hasta las leyes actuales que buscan garantizar la inclusión, es evidente que el país ha avanzado considerablemente en el reconocimiento de los derechos educativos de este colectivo. Sin embargo, la implementación de estas normativas aún enfrenta múltiples desafíos, lo que subraya la complejidad de transformar el marco legal en cambios reales en las prácticas escolares.

Uno de los obstáculos más significativos es la carencia de formación adecuada para los docentes, junto con la persistencia de barreras estructurales y culturales que dificultan la integración plena de los estudiantes con diversidad funcional. Además, en muchas escuelas, las prácticas educativas siguen influenciadas por modelos médicos que priorizan la normalización de los estudiantes, dejando de lado la necesidad de valorar sus características individuales. Estas tensiones revelan la importancia de seguir trabajando en estrategias que permitan consolidar una educación realmente inclusiva.

Es crucial que las instituciones educativas adopten una perspectiva que valore la diversidad como una riqueza intrínseca. Esto implica no solo adecuar los contenidos y metodologías a las particularidades de cada estudiante, sino también fortalecer los vínculos entre los integrantes de la comunidad educativa. Al promover relaciones basadas en la cooperación, el respeto y el cuidado mutuo, las escuelas pueden convertirse en espacios transformadores, donde cada persona sea reconocida por sus capacidades y singularidad.

En síntesis, lograr una educación inclusiva en Argentina exige un esfuerzo colectivo y sostenido. Es necesario reforzar la formación de los educadores, garantizar los recursos necesarios para la accesibilidad universal y fomentar una cultura escolar que celebre la diversidad. Por último, para que la experiencia educativa sea significativa y subjetivante para todos será primordial el reconocimiento y asunción de la fragilidad que le es inherente al ser humano, de este modo será posible establecer relaciones de cuidado mutuo y de hospitalidad hacia el otro; donde sean respetados los tiempos particulares de cada quien y donde se brinden los apoyos necesarios para que nadie se quede afuera

Referencias

Acuña, F. (2024). *Educación superior y discapacidad: análisis y reflexiones sobre las prácticas docentes* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.

Agulló, C., Arroyo, J., Ema, J., Gámez, C., Gómez, E., Jiménez, P., … y Colina, M. (2011). *Cojos y precarias haciendo vidas que importan.* Traficantes de sueños.

Angelino, A. (2017). Narrativas acerca del cuidado y el descuido de cuerpos diferentizados. En A. Padilla Arroyo y A. Yarza de los Ríos (Coord.), *Configuraciones y estudios en los márgenes: cuerpos con discapacidad, cuerpos insumisos* (pp.105-132). Juan Pablos Editor.

Angelino, A. (2020). *Mujeres intensamente habitadas: ética del cuidado y discapacidad.* Fundación La Hendija.

Angelino, A. y Almeida, M. E. (2023). Discapacidad e interdependencia como categorías políticas. Resistir la normalidad con otres. En A. Angelino, M. E. Almeida y C Arbuet Osuna (Eds.), *Discapacidad, teoría tullida y autoridad narrativa. Resistir la normalidad* (pp. 201-208). EDUNER.

Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Aprender y enseñar en la diversidad.* Paidós.

Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (2024). *La educación inclusiva en Argentina.* ACIJ.

Carmona Gallego, D. E. (2023). Los lazos sociales en la contemporaneidad. Desde el individualismo hacia la ética del cuidado. *Miradas, 18*(1), 215-238. https://doi.org/10.22517/25393812.25296

Carmona Gallego, D. (2024). Percepciones sobre el cuidado en personas adultas con discapacidad intelectual de un centro de día argentino. *Revista Reflexiones, 103*(1), 73-104. https://doi.org/10.15517/rr.v103i1.52223

Chamorro, M. y Chapero, M. (2020). *La discapacidad como construcción socio- política. Dimensiones subjetivas, sociales y educativas.* UNR Editora.

Chapero, M. (2016). Integración escolar en niños, niñas y jóvenes con diagnóstico de autismo infantil. Una cuestión de Derechos Humanos. En *Congreso Argentino Latinoamericano de Derechos Humanos. Discursos y acciones: Construyendo lazos en clave de Derechos Humanos.*

Chapero, M. (2017). Centro Educativo Terapéutico. El psicoanálisis es posible. En *Congreso Internacional de Psicoanálisis.*

Cobeñas, P. (2015). Vida independiente de personas con discapacidad. Discutiendo la dependencia. En M. Remon (Dir.), *Discapacidad, Justicia y Estado: vida independiente* (pp. 1-6). Infojus.

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(1), 65-81. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004

Contino, A. M. (2013). La visibilización de las luchas políticas en discapacidad: acciones directas, contraconducta y resistencia. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones, 6*(2).

Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B. y Reyes Masa, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales, 28*(5), 18-35.

Dueñas, G. (2016). Acerca de las necesidades de adecuar las prácticas en salud y educación dirigidas hacia las "infancias en problemas" a los nuevos paradigmas. Una cuestión de derechos. *Voces de la Educación, 1*(1), 13-13.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario, 4*, 7.

Fundación Par. (2006). *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005*. Fundación Par.

García Alonso. J. (2003). *El movimiento de vida independiente. Experiencias Internacionales*. Fundación Luis Vives.

Kipen, E. y Vallejos I. (2009). La producción de discapacidad en clave de ideología. En Rosato, A. y Angelino, A. (Eds.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 155-178). Noveduc.

Ley 26.378 (2008). *Aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*

Ley 24.901 (1997). *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.* Senado de la Nación y Cámara de Diputados de la Nación.

Ley 24.195 (1993). *Ley Federal de Educación.* Senado de la Nación y Cámara de Diputados de la Nación.

Ley 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional.* Senado de la Nación y Cámara de Diputados de la Nación.

Maturo, Y., Bocchio, M. y Miranda de Fassi, E. (2020). La educación secundaria en Argentina: obligatoriedad, inclusión y producción de nuevas/viejas desigualdades escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(2), 89-108. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.005

Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la Inclusión.* Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Naciones Unidas. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Editorial CINCA.

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional.* Ediciones Diversitas- AIES.

Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En A. Ocampo González (Coord.), *Cuadernos de Educación Inclusiva, Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva* (pp. 24-55). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Pié Balaguer, A. (2024). *Pedagogía crip y la revolución de los cuerpos*. Kaótica Libros.

Red Regional de Educación Inclusiva, (2019). *Educación inclusiva y de calidad. Una deuda pendiente en América Latina.* Red Regional de Educación Inclusiva,

Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano.* Foro de Vida Independiente y Divertad.

Rosato, A, Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kipen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B. y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 20*(39), 87-105

Rosato, A. y Angelino, M. A. (Coords.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.

Sbriller, R. L. (2016). La revolución de los rengos, José Liborio Poblete Roa y el Frente de Lisiados Peronistas. *Revista Oficio, 2*, 93-115.

Schwamberger, C, y Grinberg, S. (2024). Hacia una Cartografía de la inclusión. Debates, descontentos, y perspectivas desde el sur global. *Revista Brasileira de Educação Especial, 30*. https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0106

Skliar, C. (2011). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre otros. *Revista IRICE, 24*, 37-45.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia, 11*, 33-43.

Skliar, C. (2022). Entre la fragilidad de la vida y la insistencia del mundo. *Educación y Ciencia, 26*. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14562

Stolkiner, A. (2021). *Prácticas en salud mental*. Editorial Noveduc.

Ville, I., Fillion, E, y Ravaud, J. F. (2024). *Una introducción a la sociología de la discapacidad. Historia, política y experiencia*. Estudios Sociológicos Editora.

Breve CV del autor y la autora

Diego Carmona Gallego

Doctor en Ciencias Sociales (UNER) y Máster en Psicología General Sanitaria. Miembro del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) y de la Red Argentina de Investigaciones de Cuidados en Salud (RAICES). Psicólogo General Sanitario en Asociación Personas con Lesiones Medulares y Discapacidades Físicas-ASPAYM Granada (España). Ha dictado seminarios de grado y posgrado en Universitat Oberta de Catalunya, Universidad de Granada, Universidad Internacional de La Rioja (España) y Fundación Archipiélago (Argentina). Seleccionado por el Coimbra Group en su programa de para jóvenes investigadores latinoamericanos. Estancias de investigación en Universidad de Granada y Universitat Jaume I (España).

Email: diegocarmonag@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3089-4936

Sabrina Abatilli

Psicóloga (Universidad Nacional de Rosario) y Máster en Psicología General Sanitaria, Diplomada en abordaje integral de los consumos problemáticos (Universidad Nacional de Rosario). Se ha desempeñado como educadora y auxiliar técnica en el Espacio de Respeto a las Diferencias de la Escuela de Enseñanza Media para Adultos 1330 (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe), desarrollando tutorías inclusivas para jóvenes y personas adultas con discapacidades. Actualmente brinda atención psicológica a niñas, niños y jóvenes con discapacidades y problemáticas subjetivas.

Email: abatillisabrina@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0004-8187-2384