
ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Justicia curricular en la educación especial chilena:
Evolución político - histórica desde 1850 a 2023**

Curricular justice in Chilean special education:
Political-historical evolution from 1850 to 2023

Andrés Seguel-Arriagada¹
Laura Jiménez-Pérez²
Carolina Fuentes-Henríquez³
*Universidad Católica
de la Santísima Concepción*

Recibido: 25.09.2024
Aceptado: 30.11.2024

Resumen

El devenir histórico es un proceso relevante para comprender la evolución epistemológica de ciertos elementos, en este caso, de la educación especial. Este artículo propone ser una revisión documental de la normativa chilena que ha resguardado los principios de integración y actualmente de inclusión. Conceptualiza desde la justicia social una visión teórica de la justicia curricular. Aborda el surgimiento y consolidación de la educación especial en Chile, comenzando por la construcción e implementación de la primera escuela para sordos en 1852

¹ aseguel@doctoradoedu.ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0003-2549-5890>

² ljimenez@ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>

³ cfuentesh@ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2004-6298>

y la visión de pedagogía terapéutica. La promulgación de decretos y leyes que promovieron la atención del estudiantado en situación de discapacidad en 1976 – 1981 y actualizados en la década de los 90's. El reconocimiento a la diversidad entre los años 2010 – 2023 con normativas que validan la identidad de género y finalmente el cambio de visión centrada en el déficit por una inclusión centrada en las barreras y obstaculizadores. En conclusión, la educación especial en Chile entre los años 1850 y 2023 ha evolucionado desde una concepción de integración hacia una inclusión social de personas. En un inicio dando respuesta curricular a las personas en situación de discapacidad y actualmente, velando por la expresión de las diversidades y subjetividades.

Palabras clave: educación especial, justicia curricular, inclusión, diversidad, justicia social.

Abstract

The historical evolution is a relevant process to understand the epistemological evolution of certain elements, in this case, of special education. This article proposes to be a documentary review of the Chilean regulations that have safeguarded the principles of integration and currently of inclusion. It conceptualizes a theoretical vision of curricular justice from a social justice perspective. It addresses the emergence and consolidation of special education in Chile, starting with the construction and implementation of the first school for the deaf in 1852 and the vision of therapeutic pedagogy. The enactment of decrees and laws that promoted the attention of students with disabilities in 1976 - 1981 and updated in the 90's. The recognition of diversity between the years 2010 - 2023 with regulations that validate gender identity and finally the change of vision focused on the deficit for an inclusion focused on barriers and hindrances. In conclusion, special education in Chile between 1850 and 2023 has evolved from a concept of integration to social inclusion of people. At the beginning, giving curricular response to people with disabilities and currently, ensuring the expression of diversities and subjectivities.

Keywords: special education, curriculum justice, inclusion, diversity, social justice

Introducción

La evolución político – histórica nos ha llevado a escenarios cada día más complejos, no sólo por la disrupción tecnológica, sino también por las visiones críticas respecto a elementos teóricos predominantes, como los discursos de inclusión y diversidad. La visión de los sujetos como elementos constitutivos de comunidad, ha llevado a cuestionar la conceptualización de las diferencias y a su vez a la comprensión hegemónica de los espacios educativos como espacios exclusivos de enseñanza teórica, sino mirar a las instituciones como elementos formativos de ciudadanía. En este sentido, es que la institución educativa ha tenido que incorporar herramientas sociales y políticas que le posibiliten dar una respuesta cada vez más justa.

Así, los disensos críticos de inclusión y diversidad cuestionan las prácticas capacitistas de los discursos actuales. Es por ello por lo que tener una mirada desde la evolución política – histórica de los procesos que se han llevado como una forma de responder a la diversidad, permitirá comprender las respuestas que se han entregado desde la institucionalidad. Por ende, la justicia social se constituye como un elemento que ha impulsado la promulgación de decretos y normativas que den respuesta a las Necesidades Educativas Especiales y cómo estos dan respuesta hacia el currículum, permitiendo una accesibilidad universal o una incorporación desde paradigmas como la integración o la inclusión a los sistemas educativos.

Mirar a la educación como acto de justicia social, es centrar la mirada en todos aquellos sujetos que se enfrentan a barreras u obstaculizadores y establecer sistemas, mecanismos que disminuyan o eliminen las situaciones que originen las brechas. El propósito de la siguiente revisión bibliográfica busca en una primera instancia situarnos en un espacio de la justicia curricular, comprendiendo el concepto de justicia y el concepto de currículum, mirado desde la perspectiva de la inclusión. Para luego, revisar los hitos y acciones político - históricas que den cuenta en Chile de Justicia Curricular del estudiantado con y sin necesidades educativas especiales.

1. Justicia Curricular

Para comprender el concepto de justicia curricular, comenzaré analizando el concepto de justicia el cual implica establecer espacios de equidad e igualdad. De acuerdo con de la Cruz (2016) se procura establecer un terreno parejo que otorgue condiciones para que cualquier persona goce de las mismas oportunidades y que le permita, en un segundo momento, igualdad de resultados que favorezcan su integración como ciudadanos plenos en su comunidad. El constructo de currículum para Sacristán (2010) aparece ligado a la selección de contenidos que serán considerados para la enseñanza. Desde esta mirada podría evitarse la arbitrariedad de lo que se enseña y, por lo otro lado, se encausa o se limita la autonomía del profesorado (Díaz-Barriga y Barrón, 2022).

European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES) define un sistema educativo equitativo como “aquel en el que los resultados no estén determinados de ninguna manera por la pertenencia a ningún grupo y en el cual se dé respuesta apropiada (se compense) a los diferentes puntos de origen” (2005, p. 21).

El concepto de justicia curricular es una derivación desde los discursos de justicia social. De la Cruz (2016) la define como: “el diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas que operen con base en principios de equidad, en aras de reconocer las diferencias e incluso las dificultades en el aprendizaje y ofrecer apoyos específicos al estudiantado” (p. 4). Por lo tanto, el concepto de justicia curricular es un discurso que propende a mirar los espacios educativos como escenarios inclusivos.

En relación con lo anterior, es importante tener en consideración que la diversificación de las estrategias no significa reducir o seleccionar ciertos saberes (Paz-Maldonado, 2020), por el contrario, es la construcción de alternativos que permitan al estudiantado recuperar experiencias, vivencias, problemas y contextos (Contreras, 2010; Korthagen, 2010; Martínez-Carmona y Martínez-Carmona, 2023). Por lo tanto, la diversificación de las estrategias de enseñanza se debe desarrollar en un trabajo colaborativo entre el profesorado (Castro y

Contreras, 2021). Finalmente, las instituciones que se reconocen a sí mismas como inclusivas, en las cuales, de manera sistemática e intencional, se validan las diferencias como una oportunidad para generar mejoras continuas. En este sentido, Slee (2012) señala:

“La educación inclusiva no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la disposición física de la escuela, la forma de la prueba y la provisión de ayudantes para interpretar lo mejor que puedan las instrucciones del maestro (lo cual) no llega a cuestionar la arquitectura de la exclusión [...]. La educación inclusiva debe declararse una empresa mucho más radical y creativa. Es simultáneamente, una táctica y una aspiración. Es también una declaración de valor” (p. 16).

La justicia curricular conlleva el análisis de los contenidos que se han seleccionado (da Silva, 1999; Díaz-Barriga y Barrón, 2022; Seguel-Arriagada, 2020; Stabback, 2016), las metodologías y las estrategias de enseñanza que se utilizan con los estudiantes (Jerez, 2015; Orozco et al, 2018) los sistemas de evaluación como una forma de certificación de aprendizaje (García y Piña, 2020; García-Segura et al., 2019; Zepeda, 2017), así como los mecanismos de participación, gestión y organización escolar, en pro de cuestionar modelos imperantes y replantear al interior de las instituciones educativas en función de las nuevas generaciones (de la Cruz, 2016).

Los discursos referidos a educación inclusiva implican una invitación casi obligatoria a la sociedad que posee un marco social excluyente (Castro y Contreras, 2021; Paz-Maldonado, 2020), para que, en la reconstrucción de esta, se incorporen las miradas de inclusión y diversidad. Reconstruir la sociedad conlleva la participación de la ciudadanía (Torres-Valderrama y Aparicio, 2022), de las autoridades gubernamentales y de las instituciones sociales, incluida la educación como institución, que puede favorecer la equidad y la justicia social hacia los excluidos no solo del sistema educativo sino de la sociedad misma.

2. Evolución Político - Histórica de la Educación Especial en Chile 1850 – 2023

Las complejidades de la subjetivación de los sujetos al interior de las aulas de instituciones de educación, nos permite encontrar niños, niñas y adolescentes que durante su trayectoria educativa los procesos de enseñanza – aprendizaje se enfrentan a barreras u obstaculizadores que dificultan su participación en mayor o menor grado (Marulanda y Sánchez, 2021; Paz-Maldonado, 2020; Zhizhko, 2020). Entre estas necesidades parecen apuntar directamente a las personas en situación de discapacidad. Los primeros intentos de educación se remontan al siglo XVI, cuando el monje Pedro Ponce de León comenzó a involucrar a personas con discapacidad auditiva a la educación formal. En París (1784) se abre la primera escuela para niños en situación de discapacidad auditiva.

Estas primeras aproximaciones al abordaje de las discapacidades es la puerta de entrada a un movimiento social, educativo y político. En el caso de nuestro país es en el año 1852 en la ciudad de Santiago que se crea la primera escuela para niños y niñas con discapacidad auditiva de Latinoamérica (Caiceo, 2009; Seguel-Arriagada, 2017). Acción con la que podemos considerar el puntapié inicial de la educación especial en nuestro país y el comienzo de un reconocimiento desde la justicia social y una aproximación a la justicia curricular.

Caiceo (2009) plantea que durante el año 1927 se estableció, dentro de la Ley 7.500, el artículo 17 el cual proponía un reconocimiento a la educación especial como una modalidad de escuela primaria. Estas fueron concebidas como escuelas – hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales y retrasados mentales. A partir de la reforma educacional de 1928 se crea la primera para estudiantes con discapacidad intelectual y se reconocen como parte del sistema educativo chileno. En este sentido, las escuelas normalistas comienzan a incorporar electivos sobre educación especial con el nombre de *Pedagogía Terapéutica*, generando sensibilización en la población respecto a la necesidad de dar respuesta a las personas en situación de discapacidad.

Para finales de la década de los 50's Bank Mikkelsen propone el *Principio de Normalización* promoviendo a nivel internacional un cambio en la concepción respecto a las personas en situación de discapacidad (Godoy et al., 2004). Pone énfasis en los procesos de integración en todas las esferas de la vida social (Jacobo y Villa, 1998; Blanco, 2011). Abandonando el enfoque rehabilitador y centrándose en un marco principalmente educativo, implicando que el estudiantado con o sin discapacidad se formen juntos.

A partir de 1960 se iniciaron en Chile acciones que buscan la consolidación de la Educación Especial destacando la creación de planes de formación y grupos de investigación. Dentro de este periodo de tiempo, el presidente Eduardo Frei Montalva designa la constitución de una comisión que estudiará y propondrá soluciones a los problemas de deficiencia mental en el país. No es hasta la década de los 70's en que los estudiantes crean la oportunidad educativa para las infancias que de alguno u otro modo no habían asistido a la escuela (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004).

Durante el gobierno encabezado por Salvador Allende (1970 - 1973) se releva la importancia por la capacitación laboral del estudiantado con deficiencia mental. En 1972, se instaló la primera piedra del Centro de Capacitación Laboral del país, denominado Juan Sandoval Carrasco. En 1974, se crea una comisión con la participación de diferentes agentes educativos denominada *Comisión 18* proponiendo planes y programas de estudios, lo que hasta ese momento ningún establecimiento contaba, describiendo una enseñanza desestructurada y demasiado flexible (Godoy et al., 2004).

En 1976 se inició la fijación, por decreto, de los planes y programas para los diferentes déficits de la educación especial (Caiceo, 2009): Déficit mental (Decreto Supremo 310 de 1976); Déficit visual (Decreto Supremo 125 de 1980); Trastornos específicos del aprendizaje de la lectoescritura y cálculo (Decreto Supremo 143 de 1980); Alteraciones del lenguaje oral (Decreto Supremo 148 de 1980); y Trastornos auditivos (Decreto Supremo 15 de 1981). Durante este mismo periodo comienza a crearse los grupos diferenciales al interior de las escuelas regulares.

Los decretos promulgados se plantean desde un enfoque “rehabilitación y/o habilitación”, de acuerdo con los lineamientos mundiales sobre el enfoque médico preponderante de la época. El informe Warnock (1978) consolida la conceptualización de Necesidades Educativas Especiales, en el cual se plantea que el objetivo de la educación se establece de forma común para todas las infancias y adolescentes, independientemente de sus necesidades, por lo tanto, la educación busca consolidar una respuesta a la diversidad de las necesidades educativas (Godoy et al., 2004).

Durante la década de los 80's se comienza con la incorporación del estudiantado con discapacidad de origen sensorial a la enseñanza regular. Para asegurar su permanencia y trayectoria educativa se establecen normativas como la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004). Con la llegada de los 90's se comienza un proceso de reforma educacional con el fin de lograr una educación de calidad y con equidad. La promulgación del decreto 490 establece por primera vez una normativa que permite la integración de estudiantes con discapacidad en establecimientos de educación regular (Godoy et al., 2004).

Durante el año 1990 se promulgan los planes y programas de estudio para la atención de estudiantes con discapacidades sensoriales, intelectuales y físicas. El decreto 87 (Discapacidad Intelectual), Decreto 86 (Discapacidad Auditiva), Decreto 89 (Discapacidad Visual), Decreto 570 (Discapacidad Motora), Decreto 815 (Graves alteraciones de la Relación y Comunicación) (Ministerio de Educación, 1990). Los cuales permiten a las escuelas especiales tener una estructura curricular para dar respuestas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

En 1993, se establecen las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Se otorga la responsabilidad al estado de la enseñanza de las personas en situación de discapacidad, por lo tanto, debe ser parte integral de la planificación del currículum nacional. El objetivo es garantizar que las infancias y adolescencias en

situación de discapacidad accedan a los mismos derechos y obligaciones que el resto de los miembros de la sociedad (Naciones Unidas, 1993).

A raíz de lo anterior, se promulga la ley 19.284 sobre *La plena integración social de personas con discapacidad* (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1994), la que mandata al Ministerio de Educación a reglamentar y asegurar la integración en la enseñanza regular de la población con discapacidad. Constituyéndose como un hito importante en la Educación Especial, pues se establece en respuesta a los principios de normalización.

Con la entrada en vigor del Decreto 1 (Ministerio de Educación, 1998) el cual establece la integración social de personas con discapacidad, con el objetivo de permitir a los establecimientos educativos comunes del país, desarrollar innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas con Necesidades Educativas Especiales, acceso a los cursos o niveles con la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en el sistema. Gracias a este marco legal, comienza en forma progresiva a tomar fuerza las nuevas concepciones de discapacidad, las cuales orientan hacia la generación de estrategias que propicien el acceso, participación y progreso en el currículum común y en los escenarios de enseñanza regular.

Cerrando la década, se promulga el decreto 291 (Ministerio de Educación, 1999) que permite la creación de grupos diferenciales, los que poseían el objetivo de atender al estudiantado con Necesidades Educativas Especiales no derivadas de una discapacidad. De esta forma, se abordan las adecuaciones curriculares técnicas y administrativas como respuesta a los requerimientos del estudiantado, facilitando el acceso al currículum y por consiguiente, su progresión en él.

Con la llegada del nuevo milenio, se impulsan en Chile un mayor número de reformas en el cual se amplía la mirada respecto a las Necesidades Educativas Especiales, a raíz de esto, a comienzo del nuevo siglo se promulga el decreto 1300 (Ministerio de Educación, 2000) el cual aprueba planes y programas de estudio para el estudiantado con trastorno específico del

lenguaje. De esta forma, se entregan respuestas pedagógicas a las infancias que presenten dificultades no asociadas a una discapacidad.

Tras la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), se promulga la Ley 20.370 la cual establece la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2009) la cual en su artículo 34 mandata por una parte al Ministerio de Educación que, por una parte, defina criterios y orientaciones para diagnosticar al estudiantado que presenten Necesidades Educativas Especiales y por otra, defina criterios y orientaciones para la adecuación curricular para que los establecimientos educacionales puedan planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad, ya sean en establecimientos especiales o de educación regular con o sin programas de integración escolar.

En consecuencia, de acuerdo con lo estipulado en la normativa, se promulga el Decreto 170 (Ministerio de Educación, 2010) el cual fija normas para determinar estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiados de las subvenciones para la educación especial. Especificando desde un enfoque biopsicosocial los procedimientos para determinar las NEE del estudiantado. Durante este periodo se promulga la Ley 20.422 (Ministerio de Planificación, 2010) que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con Discapacidad. Marcando un hito en la educación especial, pues cambia el enfoque centrado en el modelo biomédico por el modelo biopsicosocial e impulsando una visión hacia la concepción social de la inclusión, dejando atrás el enfoque integrativo.

En relación con lo anterior, se promulga la Ley 20.609 (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012) que establece medidas contra la discriminación, cuyo objetivo está centrado en instaurar un mecanismo judicial que vele por la no discriminación arbitraria. Por lo tanto, se entenderá por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación.

Por otro lado, respondiendo a lo estipulado en la Ley General de Educación, se promulga el Decreto 83 (Ministerio de Educación, 2015), el cual aprueba Criterios y Orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en educación parvularia y básica. Estableciendo parámetros para el reconocimiento y estrategias para abordar dentro del sistema educativo las necesidades del estudiantado. Durante este mismo periodo se promulga la Ley 20.845 (Ministerio de Educación, 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. Promoviendo la eliminación y/o reducción de barreras para el acceso a la educación y centrando los recursos económicos en el desarrollo de los aprendizajes.

Ley 21.015 Incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral (Ministerio de Desarrollo Social, 2017) la cual estipula que de una dotación de personal equivalente a 100 al menos el 1% de la misma, deben ser personas en situación de discapacidad. Por lo que las instituciones deberán disminuir o reducir las barreras para que las personas en situación de discapacidad puedan desarrollar sus funciones. Esto considera también los procesos de selección, los que no deberán juzgar a las personas por condiciones que puedan ser consideradas como discriminación arbitraria.

Durante el año 2017, en el Ministerio de Educación pone a disposición de las instituciones de educación la circular 768 que instruye a los mismos en materia de derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. El propósito de esta es asegurar que el estudiantado sea atendido desde sus necesidades y diversidades tanto personales como colectivas, de forma que se construyan espacios seguros y respetuosos de su dignidad y, por lo tanto, favorezcan su desarrollo integral.

Años posteriores, se promulga el decreto 67 el cual establece las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles de educación básica y media, en todas sus formas diferenciadas, en establecimientos reconocidos oficialmente por el estado (Ministerio

de Educación, 2018), esta normativa cambia el paradigma evaluativo centrado en el aprendizaje por un enfoque centrado en el proceso.

Centrado en los procesos de calidad y con el objetivo de reducir el lucro en la educación, es que se promulga la Ley 21.091 de educación superior (Ministerio de Educación, 2018). En la cual uno de sus principios se basa en la inclusión, con el propósito de reconocer al estudiantado, velando por la eliminación y prohibición de cualquier forma de discriminación. Es la razón por la cual las instituciones deben considerar dentro de sus acciones la promoción de ajustes razonables.

En relación con lo anterior, se promulga la Ley 21.120 (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2018) la cual reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. La normativa posibilita la rectificación de su género y nombre registral, por medio de procedimientos, órganos administrativo y judicial respectivos. Lo que posibilita a que toda persona sea reconocida e identificada conforme a su identidad de género. Esto significa un avance importante en materia de inclusión, ya que se comienza a proponer normativas que velen por el respeto a la diversidad y se comienza a mirar los procesos de inclusión como un constructo complejo que implica mirar más allá de las capacidades.

En consecuencia, se promulga la Ley 21.369 (Ministerio de Educación, 2021) la cual regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de educación superior. La normativa tiene como propósito la promoción de políticas integrales que se orientan hacia la prevención, investigación, sanción y erradicación de acoso sexual, violencia y discriminación de género. Se establece también, mecanismos de protección y reparación a las víctimas. Esto conlleva que sustituya el ordinario 768 del año 2017 y se difunde el ordinario 812 que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional. Este documento busca velar por la dignidad del ser humano de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación, el cual busca que el sistema educativo chileno se centre en el pleno desarrollo de la personalidad humana y en el respeto a su dignidad.

Posteriormente, se aprueba durante el año 2022 la circular 707 sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo. En el documento se sintetizan los apartados legales que dan sustento a una educación no segregadora y que se basa en los pilares que establece la Ley General de Educación. Además, enfatiza los ámbitos en los que se puede incurrir en una discriminación arbitraria.

La circular 707 establece que las Necesidades Educativas Especiales no están ligadas a un concepto de déficit e incapacidad, sino que hacen referencia a las barreras u obstáculos que el estudiantado puede enfrentar con el currículum y que a raíz de esto requiere de apoyos especializados. Esto establece un enfoque centrado en las potencialidades y habilidades, alejándose de las concepciones capacitistas centradas en el diagnóstico clínico o enfoque biomédico.

Finalmente, se promulga la Ley 21.545 (Ministerio de Educación, 2023) la cual establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la promoción de derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación. Esta normativa contribuye a la concepción sobre neurodiversidad, estableciendo que son las personas que poseen una variabilidad natural en su funcionamiento cerebral, por lo tanto, en sus relaciones sociales, aprendizaje, atención, desarrollo emocional y conductual.

Conclusiones

La conceptualización de justicia curricular, desde la segregación de los conceptos entre justicia y currículum, permite en primer lugar visualizar el concepto de justicia desde un punto de vista de la igualdad. De acuerdo con lo propuesto por de la Cruz (2016) quien señala que establecer un terreno que permita generar condiciones para que cualquier persona goce de las mismas oportunidades y tener una igualdad de resultados que le permitan una integración como ciudadanos, es una respuesta hacia la justicia. En este sentido, se manifiesta una necesidad de establecer una justicia curricular que genere el diseño y desarrollo de estrategias

que permitan a otros participar en equidad, reconociendo las diversidades, ofreciendo apoyos específicos al estudiantado y cuerpo académico que así lo requiera.

La revisión se centró en cómo desde la institucionalidad se generaron respuestas políticas orientadas a los escenarios educativos donde el currículo permea la formación del estudiantado, siendo estas consecuencias de movimientos internacionales que modificaron paradigmas políticos – sociales. Por lo tanto, La educación especial en Chile responde a los elementos de justicia curricular, ya que se establecen de acuerdo con los paradigmas preponderantes de la época, sino que además se manifiestan a través de políticas públicas, las cuales se modifican en concordancia a los movimientos político – sociales que se subyacen a la educación pública y a la educación especial.

En las últimas décadas la justicia curricular en la educación especial ha sufrido los mayores cambios políticos – sociales ya que el cambio de paradigma integrativo hacía la inclusión ha obligado al Ministerio de Educación establecer políticas que respondan con los acuerdos internacionales y a las disposiciones declaradas en la Ley General de Educación.

Los principios que sostienen el sistema educativo chileno ponen actualmente a la educación especial inserta en la educación regular, no como un sistema paralelo sino como un sistema unificado que responde a los estudiantes que presenten o no Necesidades Educativas Especiales, es por ello por lo que es importante preguntarse ¿Está la educación especial chilena estancada? Estos cambios políticos – sociales influyen no sólo a nivel de escuela, pues también debemos mirar hacia la Formación Inicial Docente, pues el concepto de Necesidades Educativas debe ser abordado como una respuesta no sólo desde el ejercicio docente. La evolución de las normativas da cuenta de cómo la concepción de inclusión se ha ido ampliando y respondiendo de mejor manera al génesis de esta.

Si bien, Chile comenzó con políticas que permitieran visibilizar a las personas en situación de discapacidad y responder a ellas desde la promulgación de decretos que establecieran un currículum como fue en los años 90's en que se establecen los planes y programas para abordar

una gama de discapacidades. Desde el año 2010 en adelante, se establecieron protocolos para el diagnóstico y el abordaje a nivel curricular para el estudiantado con y sin Necesidades Educativas Especiales, estableciendo a su vez, una política que promueva la no discriminación arbitraria. La evolución de esta indica una visión hacia la diversidad funcional (Fiuza-Asorey et al., 2023) y desde las concepciones de la alteridad (Castro y Contreras, 2021; Seguel-Arriagada y Vera, 2023) y la interpelación (Mayer, 2020; Seguel-Arriagada y Vera, 2023).

Finalmente, el rol que cumplen la educación especial tiene que ser aún más estratégico. Chile, siempre ha respondido a los movimientos sociales, pero en esta década la educación especial debe poner miras hacia el futuro y construir una educación especial que se anticipe a los cambios político – sociales y cuestionarnos cuál o cuáles serán los elementos de justicia curricular que serán requeridos por las futuras generaciones y establecer principios que respondan a esos nuevos requerimientos.

Referencias

Blanco, R. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe*, 18, 46–59.

Caiceo-Escudero, J. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile 1850–1980. *Revista de Educación y Pedagogía*, 22(57), 31–49.

Castro, R., & Contreras, P. (2021). *Co-enseñanza y relaciones de alteridad en educación*. Ediciones UCSC.

Comisión de Expertos en Educación Especial. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. MINEDUC.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 61–68.

da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo*. Autêntica Editorial.

de la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica*.

Díaz-Barriga, F., & Barrón, M. C. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e10.4500>

EGREES, E. G. (2005). *Equity in European educational systems: A set of indicators*. European Commission Directorate General of Education and Culture.

Jacobo, Z., & Villa, M. (1998). *Sujeto, educación especial e integración*. UNAM FES Iztacala.

Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones Universidad de Chile.

Fiuza-Asorey, M., Losada-Puente, L., Sierra, S., & Baña, M. (2023). Luces y sombras en la percepción del alumnado universitario acerca de la inclusión y la diversidad. *Educación XXI*, 26(2), 141–164. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>

García, J., & Piña, J. M. (2020). La evaluación del docente. Representaciones de profesores de educación básica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 10(21), 1–14. <https://doi.org/10.21696/rcsl102120201111>

García-Segura, S., Rey-Sánchez, E., & Gil-Del-Pino, C. (2019). El portafolio como propuesta didáctica innovadora en las aulas de educación primaria. *Praxis Educativa*, 23(2), 1–14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230207>

Gimeno, S. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.

Godoy, M., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. MINEDUC.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 83–102.

Martínez-Carmona, M. J., & Martínez-Carmona, I. (2023). La formación del profesorado principiante universitario a partir de la enseñanza reflexiva. *Acción y Reflexión Educativa*, 48, 126–141.

Marulanda, E., & Sánchez, A. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 331–349. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>

Mayer, B. (2020). *La “discapacidad” y la digitalidad como fuentes para encarar los desafíos contemporáneos de la Educación Superior* [Video].

Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Ley 21.015: Incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (1990). *Decreto Exento 86: Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (1990). *Decreto Exento 87: Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (1990). *Decreto Exento 89: Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad visual*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (1990). *Decreto Supremo 577: Establece normas técnico-pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (1990). *Decreto Supremo 815: Aprueba planes y programas de estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (1998). *Decreto 1: Reglamenta capítulo II Título IV de la ley nro. 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (1999). *Decreto 291: Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2002). *Decreto 1300: Planes y programas de estudio para alumnos con Trastornos específicos del Lenguaje*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2009). *Ley 20.370: Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2010). *Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. División de Educación General, Unidad de Currículum.

Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2018). *Decreto 67: Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos No511 de 1997, No 112 de 1999 y No83 de 2001*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2018). *Ley 21.091: Sobre Educación Superior*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2021). *Ley 21.369: Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la Educación Superior*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2023). *Ley 21.545: Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la promoción de derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Planificación y Cooperación. (1994). *Ley 19.284: La plena integración social de personas con discapacidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Planificación. (2010). *Ley 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidad e inclusión social de personas con discapacidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2012). *Ley 20.609: Establece medidas contra la discriminación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Paz-Maldonado, E. (2020). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 738–760. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>

Orozco, G., Sosa, M. R., & Martínez, F. (2018). Modelos didácticos en la educación superior: una realidad que se puede cambiar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 447–469. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7732>

Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37–46.

Seguel-Arriagada, A. (2017). *Implementación de un Programa de Integración Escolar en un establecimiento particular-subvencionado del sur de Chile* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Bolivariana.

Seguel-Arriagada, A. (2020). *Rediseño curricular planes de estudios Buceo Deportivo Autónomo de la escuela de buceo, Lota* [Tesis de magíster no publicada]. Universidad del Desarrollo.

Seguel-Arriagada, A., & Vera-Sagredo, A. (2023). Sexual identity: Configurations of meaning from active and prescriptive discourses of academics. *RELIEVE*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.26799>

Slee, R. (2012). *Escuela extraordinaria. La exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

Torres-Valderrama, S., & Aparicio, C. (2022). Formación ciudadana en carreras de pedagogía: Estudio de caso en una institución de educación superior del sur de Chile. *Sophia Austral*, 28, 1–23. <https://doi.org/10.22352/saustral20222816>

Zepeda, S. (2017). Cap. 4: El fin justifica los medios: intencionalidades de la evaluación. *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.

Zhizhko, E. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*, 17(43), 249–270. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>