

Capítulo: Gestión inclusiva para la transformación de la cultura escolar y prácticas pedagógicas

“Vivamos nuestro educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y a respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros”

Humberto Maturana.

Profa. Dra. Ivonne González San Martín¹

Prof. Mg. Marcelo Pino Valenzuela²

Introducción

En los últimos años las reformas al sistema educativo y la política pública en Chile han puesto el foco en ofrecer respuesta educativa de calidad a la diversidad de estudiantes presentes en las aulas. Desde esta perspectiva, el reconocimiento y la visibilidad de la diversidad constituyen un valor fundamental para el sistema educativo, en especial porque es el primer paso para avanzar hacia formas activas de inclusión educativa (Pávez, Ortiz & Domaica, 2019).

Si bien, en Chile se han ido consolidando aspectos conceptuales y legales en torno a la inclusión, ampliando el alcance de acción, más allá de las necesidades educativas o a las personas en situación de discapacidad, (Infante, 2010; Iturra, 2019; Poblete & Galaz, 2017) aún suele asociarse conceptual y epistemológicamente integración e inclusión, a pesar que se sitúan en paradigmas distintos, mientras la primera se relaciona con la “adaptación” de las personas y sus diferencias a un sistema por naturaleza adecuado “normal” “homogéneo” desde un discurso positivista (Divito, 1998), la segunda, se basa en el enfoque de derechos humanos (Echeita, 2008), que reconoce y valora la diversidad y pone el énfasis en cómo el sistema debe ser flexible y se adapta a la diversidad existente, en la que asume que todas y todos pueden ejercer el derecho a la educación, en cuanto al acceso y participación en los procesos educativos (Rubio, 2017).

¹ Centro Interdisciplinario de Innovación Educativa (CIED), Facultad de Educación. Universidad Santo Tomás, Chile.

² Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile.

El tránsito hacia la inclusión en Chile ha sido un proceso muy lento y complejo, caracterizado por la presencia de tres grandes nudos críticos que han afectado el avance hacia el derecho a una educación inclusiva y de calidad. El primero de ellos, referido a una tensión entre la lógica de la integración e inclusión educativa, representada por la discusión conceptual ligada a la forma de entender la diferencia y gestionar los procesos para responder a ella; el segundo, dice relación a la prevalencia de modelo educativo basado en el mercado, que no valora pública y socialmente la institución escolar; y el tercer nudo, está relacionado con una nueva arquitectura educacional, la cual sustenta la posibilidad de mejoramiento educativo en sistemas de incentivos individuales atados al logro de pruebas rendimiento de los estudiantes (López et al., 2018)

En este sentido, las políticas educativas inclusivas que ha impulsado el estado chileno han sido parte fundamental en transformaciones hacia una educación inclusiva; primero, sentando las bases para realización de estos cambios; y segundo, como punto de referencia para analizar los avances y dificultades en la implementación de todo este proceso. Es así como, la Ley General de Educación (LGE) del año 2009, establece un primer avance, declarando que “Es deber del Estado garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad inclusiva”. Pese a ello, se discute que, en términos del alcance de esta ley, se limitó a la situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En el mismo año se promulga el Decreto 170/09, el cual fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (MINEDUC, 2009), y de esta forma comienza un nuevo proceso de integración educativa en las escuelas chilenas.

Luego en el año 2010, surge la Ley N° 20.422, la que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010), es con esta ley que el concepto de inclusión cobra relevancia relativa, por una parte, es positivo ya que se consagra como término en una ley, aunque es deficiente en su definición y alcance.

En el año 2015, se promulga el Decreto N° 83, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (MINEDUC, 2015), con el objetivo de promover procesos pedagógicos que favorezcan adecuaciones curriculares y el desarrollo didáctico de un diseño universal de aprendizaje (DUA) como una estrategia viable de implementar en las aulas chilena. Pese a que la implementación de este decreto trae avances, se cuestiona principalmente la problemática de acceso a los centros escolares de estudiantes con NEE y la escasa formación docente en temas de inclusión.

Sin duda, un hito de tremenda relevancia para la inclusión educativa en Chile es la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845) el año 2016, generando un significativo avance en el aseguramiento del acceso y participación de los niños y jóvenes en el sistema escolar chileno, ya que la implementación de esta Ley, conlleva la necesidad de superar la tradicional concepción de inclusión escolar, asociada a la integración de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, para avanzar hacia un enfoque más amplio y comprensivo, sustentado en el reconocimiento y valoración de las diferencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mellado et al., 2017; Sánchez y Gil, 2015). Lo que constituye un gran desafío para el sistema escolar y profesorado que deben dar respuesta educativa a aulas cada vez más heterogéneas y diversas.

En este nuevo contexto, en el cual, por un parte las políticas y normativas en Chile parecen acercarnos a una educación que experimenta mayor conciencia sobre la necesidad de comprender y responder a la diversidad presente en la escuela y por otra, las propias comunidades educativas asumen un rol activo en los cambios y planificación de las acciones que generen experiencias positivas de aprendizaje, resulta válido preguntarse ¿Cómo la gestión escolar promueve la transformación de culturas y prácticas para una educación inclusiva? En definitiva, esta pregunta nos convoca a escribir este capítulo, pero al mismo tiempo es una invitación al lector a acompañarnos en las aproximaciones a las respuestas que ha ido dando la investigación en Chile.

Cultura y Liderazgo escolar: herramientas para una gestión inclusiva

La cultura escolar y el liderazgo emergen como dimensiones claves para la gestión en la institución educativa, por un lado, la cultura escolar, es una fuente de comprensión de la institucionalidad escolar y de las posibilidades de transformación de la misma, es decir, nos permite realmente reconocer la identidad de dicha Escuela, más allá de las estructuras, recursos y normativas que son parte de ella, en tanto que el liderazgo, en la principal razón por la cual estos cambios culturales aparecen y se hacen duraremos en el tiempo, ya que forman parte del proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario de una escuela

Es por ello, que la gestión escolar debe promover una cultura dentro de la escuela que favorezca la inclusión, a partir de un liderazgo escolar que considere las creencias y los valores en la implementación de prácticas que respeten la diversidad, dando valor a estos dos elementos (cultura y liderazgo) en el marco de la gestión y desarrollo de una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015),

Para que la inclusión no se quede en el plano declarativo o de las buenas intenciones y realmente sea capaz de limitar prácticas de exclusión en los establecimientos escolares, es importante que la cultura escolar haga presente características que incidan en el nivel de aceptación y efectividad de la inclusión educativa, considerando verdaderamente cambio de los procesos desde la gestión educativa, tanto a nivel de recursos y espacios, visiones que componen la cultura organizacional del establecimiento, hasta las prácticas que son parte de este proceso de cambio, donde finalmente se genera una cultura acorde a las necesidades de inclusión.

En este sentido, lo expuesto por Dorczak (2013), Tirado y Conde (2015), Booth y Ainscow (2015) y Moliner, Rodríguez y Ossa (2014), citados en Valdés (2018), nos permite entender los alcances de cultura escolar en el contexto de la educación inclusiva:

1. Como un elemento de identificación y comprensión de la inclusión, ya que son los conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que son parte de la comunidad

educativa, la caracterizan y configuran como cada institución lleva a cabo este proceso.

2. Que emerge como punto de partida en el desarrollo de una escuela inclusiva, esto quiere decir que, no es posible que se generen cambios estructurales a nivel institucional, sino hay modificaciones en el ámbito cultural previamente.
3. Junto a las políticas y las prácticas, es una de las tres dimensiones claves para propiciar transformaciones a nivel escolar, siendo esta la que condiciona a las dos primeras.
4. Por último, como un factor de éxito o fracaso en aquellas escuelas que busca atender a la diversidad. Las buenas o malas experiencias que se desarrollan entorno al proceso de inclusión están marcadas por el convencimiento de que el aprendizaje con alumnos diversos es positivo para toda la comunidad educativa.

Sin duda la comprensión de todos estos aspectos cobra aún más relevancia, cuando se analiza por ejemplo las dificultades ha tenido el sistema escolar chileno para transitar hacia una educación más equitativa, donde el modelo educativo imperante, basado en principios de mercado, rendimiento académico y proyecciones de éxito laboral, ha significado una barrera difícil de superar en favor de la construcción de una escuela inclusiva. Lo que nos lleva a pensar que, la creación de comunidades escolares acogedoras, colaboradoras y estimulantes, que valoren las características y logros de todas y todos los estudiantes es el pilar fundamental de una cultura escolar realmente inclusiva y que por supuesto, sienta las bases para una gestión escolar que transforme las prácticas al interior del aula.

Tomando en cuenta estos mismos elementos, en el caso del liderazgo directivo vinculado a la inclusión y la equidad, entendemos que la conformación de culturas inclusivas solo es posible si se ponen en práctica liderazgos comprometidos con la comunidad escolar. Por esta razón, nos parece importante que una buena escuela; debe hacer presente un liderazgo centrado en la creación de condiciones necesarias para el aprendizaje de los estudiantes (Ryan, 2016), aspecto que facilitara en los docentes el uso e integración de estrategias que

atiendan la diversidad de necesidades presentes en los estudiantes; ser capaz de ejercer influencia sobre otras personas y movilizar la organización hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2017), donde la prioridad sea el aprendizaje de los estudiantes más allá de las mismas estructuras institucionales; y por último, promover la toma de decisiones de manera conjunta y con una perspectiva colectiva y compartida (Spillane, 2016), donde los distintos agentes de la comunidad educativa tomen el rol activo dentro de los procesos llevados a cabo desde la escuela, y especialmente, asumiendo como propia tarea de educar por sobre tareas específicas que tenga cada uno.

Más allá de los distintos modelos o enfoques predominantes, no podemos olvidar que el liderazgo es situacional y responde a un contexto determinado, por lo mismo, son las “buenas prácticas” o “prácticas exitosas de liderazgo” las que contribuyan finalmente al logro y/o mejora de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los trabajos de Robinson (2017), permiten identificar cinco prácticas de liderazgo que son vinculantes en este aspecto:

1. Definir objetivos y expectativas: Esto permite marcar el rumbo de la escuela, además de motivar a los integrantes de toda la comunidad educativa, a nivel grupal (equipos directivos, docentes, etc), como individualmente.
2. Participación activa en los procesos de enseñanza: Resulta clave la implicancia de los líderes no solo en la administración y gestión de los recursos, sino más bien, en la planificación, coordinación, evaluación y retroalimentación de la enseñanza y el currículum.
3. Asignar estratégicamente los recursos: El asegurar los recursos (materiales y humanos) y su adecuada distribución, es un aspecto fundamental el logro de los objetivos y metas planteadas
4. Promover el desarrollo profesional del cuerpo docente: Es una de prácticas que más impacto tiene al interior de la organización, ya que escuelas en que los profesores reportaban tener líderes que participan activamente en el aprendizaje y desarrollo profesional, también parecen tener mayores los logros de los estudiantes.

5. Crear entornos educativos ordenados y de apoyo, centrados en elementos prioritarios, donde los profesores se enfoquen en la enseñanza y los estudiantes en el aprendizaje.

Aunque no existen prácticas que necesariamente caracterizan a directores inclusivos, ni tampoco un tipo de liderazgo particular para la inclusión, es sin duda la disposición a cambiar estilos, estrategias y/o prácticas, especialmente en aquellas escuelas donde se atienden estudiantes diversos y/o en contextos de desigualdad lo que marca la importancia de una gestión escolar con foco en la inclusión. Como ejemplo de ello, lo descrito por Valdés (2020), respecto a la relación entre las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de 65 escuelas de la región de Valparaíso de Chile y el desarrollo de culturas escolares inclusivas, nos permite entender como las prácticas de liderazgo varían entre centros educativos dependiendo del nivel de cultura inclusiva, en las escuelas con alta cultura inclusiva se desarrollaban capacidades profesionales, valores inclusivos, se lideran procesos de enseñanza y aprendizaje y existe una visión compartida de la inclusión, en tanto que en las escuelas con baja cultura inclusiva, las prácticas están más bien limitadas a la gestión extraescolar de la convivencia escolar.

Otro aspecto que resulta relevante es el rol de la gestión directiva en la construcción de comunidades educativas inclusivas, donde la participación y toma de decisiones colectiva son concebidos por los miembros de los equipos directivos como elementos centrales del liderazgo inclusivo y elementos favorecedores de las mismas prácticas, enfatizando, la centralidad de los valores inclusivos en la instauración de culturas inclusivas. Por lo mismo, las prácticas inclusivas que identificamos dentro de una escuela, pueden ser sólo un primer paso de una reflexión-acción mucho más amplia y profunda para una necesaria mirada holística y estratégica de la inclusión (Sotomayor et al.,2020).

En esta misma línea, Romero (2021), en su trabajo “Liderazgo Directivo en Escuelas que superan las Barreras del Contexto”, centrado en las prácticas de directivos de escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, nos permite reconocer concepciones y

prácticas presentes dentro del liderazgo directivo, donde una visión crítica y reflexiva sobre los problemas de desigualdad, la construir un proyecto compartido con sentido de comunidad, mantención de altas expectativas y compromiso pedagógico y promover estrategias equitativas y de inclusión, son aspectos que se destacan a la generación de un clima escolar estimulante para la generación de prácticas que faciliten el acceso, la inclusión y la equidad a través de liderazgos distribuidos.

Es por ello, que el “liderazgo inclusivo” o liderazgo para la inclusión educativa, debe tener su foco en dar respuesta la diversidad, buscando que las personas tomen conciencia de las prácticas que obstaculizan comprender y responder a esta diversidad, mediante un proceso democrático y participativo de cambio, donde toda la comunidad educativa se haga participe de los cambios que resultan necesarios, promoviendo las relaciones simétricas de poder todos los actores (directivos, docentes, estudiantes, administrativos, padres, madres y apoderados).

En síntesis, cuando abordamos desde una mirada comprensiva las prácticas generadas al interior de los equipos de gestión directiva y como están transforman la gestión de aula, fundamentalmente son tres las temáticas emergen y en las cuales se entrelazan los temas de liderazgo y cultura en contextos de inclusión educativa: (1) la construcción de una filosofía de inclusión, donde se pone en juego las ideas y discursos ligados a la inclusión así como las prácticas asociadas a la gestión de la diversidad; (2) Un liderazgo que asuma como propia la gestión de la diversidad, donde directores como sus equipos son agentes activos de la toma decisiones en el ámbito de las prácticas inclusivas; y (3) el sentido de comunidad escolar, donde las escuelas que tienen proyección de ser inclusivas comprometen especialmente al personal docente y no docente con prácticas que promuevan la gestión de la inclusión.

Gestión pedagógica inclusiva en el aula: transformación en la convivencia

Una de las tareas principales a las que se ven enfrentados los profesores y profesoras, además del manejo disciplinar, es la “gestión del aula” o “Classroom management”. La gestión de aula es una tarea que por definición implica la toma de decisiones e implementación de estas para crear y mantener un ambiente que propicie el logro de los objetivos de aprendizaje de todas y todos. De acuerdo con esta definición “la gestión de aula” requiere de una variedad de habilidades o estrategias que van desde la organización del espacio físico de la sala de clases, convivencia, interacción profesor- estudiante, gestión del tiempo e instrucción de los contenidos.

Diversos investigadores asocian el concepto gestión de aula a un conjunto de prácticas procedimentales (Castañeda, 2017; Suárez y Useche, 2021), en donde el manejo de la clase se entiende desde una perspectiva amplia como "las acciones de los profesores llevan a crear un ambiente que apoya y facilita tanto el aprendizaje académico y socioemocional" (Evertson y Weinstein, 2006). Sin embargo, es importante ampliar la comprensión de la gestión de aula más allá de las estrategias o métodos que puedan ser reproducidas, para lograr un buen clima y propiciar el aprendizaje, de modo de no desconocer la importante función del contexto.

Desde esta perspectiva, el considerar el contexto significa tener presente la diversidad en las aulas, lo que comprende que profesores y profesoras estén preparados para ajustar la enseñanza a las características de sus estudiantes, manejando para ello herramientas metodológicas y organizativas que les ayuden a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que el estudiante aprenda y se socialice desde sus propias posibilidades (Herrera y Guevara, 2019).

Lo anterior constituye un gran desafío, tanto para los docentes en ejercicio, los docentes en formación, como para los “formadores de profesores”. Es necesario que estos estén conscientes de la necesidad de una actualización permanente en técnicas específicas de gestión de aula, enfatizando en la construcción de ambientes de aprendizaje que consideren

como prioritarias las características de los estudiantes y el contexto social en el cual se desarrollan las tareas académicas.

En la actualidad la literatura apunta a la conjugación de teorías y estudios que promuevan herramientas para mejorar el clima y propiciar un aprendizaje profundo, significativo y de calidad en los niños. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la educación no sólo es sobre conocimientos, como afirma el biólogo chileno y premio Nacional de Ciencias, Humberto Maturana (2017), la educación y la gestión del aula se trata principalmente sobre encuentros. Lo que invita a dirigir la mirada del ser humano, a revelar y expandir la comprensión de lo que ocurre en el proceso educativo visto como una transformación en la convivencia, atendiendo a las dinámicas y fundamentos de la gestión al interior de la sala de clases.

En relación al contexto educacional chileno, existe un déficit de investigaciones en el ámbito de gestión de aula, por ende, este concepto no siempre se define como tal, sino más bien se asocia y desarrolla con términos cuyo foco se centra en los profesores noveles y en ejercicio, enfatizando respecto a logros de aprendizaje (Castañeda y Villalta, 2017). Un aspecto que se ha abordado en la investigación reciente es la gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. Los resultados de un estudio realizado por Sagredo, Bizarría y Careaga (2020) muestran que el tiempo disponible para el trabajo colaborativo entre los docentes de educación regular y los docentes de educación especial es insuficiente y que muchas veces este se realiza en espacios no formales, esto constituye un problema para la implementación de procesos inclusivos en las escuelas, debido a que tanto el trabajo colaborativo como la coenseñanza son fundamentales, por lo tanto si no se cuenta con el tiempo para que se realice una planificación conjunta sólo será posible trabajar la dupla de coenseñanza en un nivel asistencial o de apoyo (Weiss, Pellegrino y Brigham, 201; Bacharach, Heck y Dahlberg, 2014).

Al respecto, la inclusión educativa exige la disposición del docente para planificar e incorporar en su aula un ambiente de aprendizaje que le permita cumplir y alcanzar metas

curriculares, pero que, además, favorezca los procesos de construcción individual y colectiva de aprendizajes significativos. Un estudio en esta línea realizado por Espinoza, Hernández y Ledezma (2020) encontró diferencias significativas entre prácticas pedagógicas inclusivas que los docentes declaran efectuar, asociadas principalmente a la planificación, metodologías de enseñanza y aprendizaje, uso del tiempo, recursos y espacios para el aprendizaje. Los hallazgos son coincidentes con la literatura, pues generan un panorama de las distintas prácticas pedagógicas implementadas, y sobre cuáles los docentes dicen efectuar mayores ajustes para dar respuesta educativa a la diversidad, encontrándose matices en las prácticas pedagógicas dependiendo del género, tipo de establecimiento, años de experiencia docente y formación inicial docente.

Finalmente, entre los estudios que abordan la gestión de aula desde la formación inicial docente (FID), se encuentra la revisión realizada por Castillo (2021) sobre inclusión educativa en la formación docente en Chile, este trabajo entrega un panorama actualizado, mostrando que coincide la visión de los profesionales en formación con los profesores en ejercicio, ambos grupos reducen la inclusión solo a la atención de estudiantes con Necesidades educativas especiales NEE. Trabajar sobre estos aspectos es un imperativo para universidades y centros educativos que forman profesionales y técnicos de la educación, los que deberán destinar recursos y gestionar un nuevo currículum formativo, incorporando en sus perfiles de egreso habilidades específicas de trabajo con la diversidad, Estos aspectos podrían contribuir para asegurar que los nuevos docentes y asistentes de la educación tengan las competencias necesarias para educar en la escuela post pandémica que parece requerir con mayor fuerza una comprensión profunda de la inclusión y la gestión de esta en el aula. La pregunta clave a resolver por la FID es ¿qué nuevo perfil de profesor(a) y asistente de aula es el más adecuado para abordar la educativa? Y por otra parte la comunidad escolar debiera repensar cuales son los principales cambios que se deben dar en la gestión de aula para transformarse en espacios inclusivos.

Algunas consideraciones finales

En el desarrollo de este capítulo sobre “Gestión inclusiva para la transformación de la cultura escolar y prácticas pedagógicas”, intentamos poner en relieve un fenómeno que tiene muchas aristas, y que para avanzar en ello requiere no sólo de la política educativa, sino que también de un protagonismo activo de todos los actores educativos.

Considerando la revisión realizada al escribir este capítulo, podemos afirmar que la gestión de ambientes nutritivos debe considerar condiciones para que todos los miembros de la comunidad escolar se sientan seguros, aceptados e incluidos. Desde esta perspectiva el espacio educativo pasa a ser un espacio “transformador” que brinda oportunidades para la interacción y reconocimiento de las características propias de cada uno de sus miembros, en palabras de Maturana cuando la comunidad “reconoce al otro como un legítimo otro”, visibilizando y valorando la diversidad.

Conforme a ello, para la construcción de una comunidad educativa inclusiva la gestión escolar juega un rol fundamental en el cambio de prácticas históricas que obstaculizan la comprensión y respuesta ante la diversidad presente en el contexto socioeducativo y por consecuencia dificultan el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, la cultura escolar debe transformar las creencias que están presentes dentro de las comunidades educativas y que inmovilizan finalmente los cambios que son necesarios en este aspecto, en tanto que el liderazgo desde los equipos directivos, debe ser un catalizador de los intereses, necesidades y convicciones que dan origen a estos cambios y permite que se mantengan en el tiempo.

Finalmente, desde una mirada profunda, la gestión escolar abre un espacio de directa participación de toda la comunidad en el proceso de formación humana y educativa, construyendo espacios de reflexión, participación y aprendizaje que permita abordar las problemáticas presentes en la escuela chilena, asegurando que tanto los contextos como las estrategias promueven experiencias positivas de aprendizaje en el aula para todos.

REFERENCIAS

- Bacharach, N. L., Heck, T. W. y Dahlberg, K. R. (2014). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Ley 20.422 Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, 2010. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010_ley20422_chl_0.pdf.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). CEDLE.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.
- Dávila, X. (2012). ¿Educación, Educar o Convivencia? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 89-95. [fecha de Consulta 25 de Septiembre de 2020]. ISSN:0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27426890005>
- Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183-201.
- González, I. (2021). Educación emocional para vivir en sociedad. En *Educación emocional ¿Innovación o Necesidad?* RIL Editores. ISBN 978-84-18982-03-3
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas*, 8, 80-92.
- Leiva Guerrero, M. V., Gairín Sallán, J., & Guerra San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula abierta*.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Carlos Oyanedel, J., Redón, S., ... & Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26.
- Maturana, H (2018). Título de la ponencia. En A. Apellido del presidente del congreso (Presidencia). V Congreso de Educación, organizado por Seminarium Certificación. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile.
- Maturana, H y Dávila, X (2016). CIENCIA Y TECNOLOGÍA. "Los seres humanos aprendemos en la convivencia". *Revista de Educación* N°376. Ministerio de Educación. Santiago. Chile.
- MINEDUC (2015). Decreto N° 83. Diversificación de la enseñanza. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-015.pdf>
- MINEDUC (2009). Decreto N° 170. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>

- Ortiz-González, G., & Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51.
- Pavez Soto, I., Ortiz López, J., & Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 163-183.
- Robinson, V. (2017). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el resto del cambio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 45-80). Ediciones Universidad Diego Portales
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 131-148). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sagredo, E, Bizarría, M. & Careaga Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana De Educación*, (78), 343-360.
- Sotomayor Soloaga, Pedro, Hormazábal, Joselyn Muñoz, Martínez Maldonado, Paulina, & Araya Cortés, Alexis. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción*, 11(1), 5-15. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>
- Spillane, J. P. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 93-129). Ediciones Universidad Diego Portales
- Suárez, I., & Useche, U (2021) Dominios conceptuales y procedimentales del docente de Educación Primaria ante la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Innovación e investigación para la transformación educativa*, 37.
- Valdés Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213-227.
- Weiss, M., Pellegrino, A. y Brigham, F. (2017). Practicing collaboration in teacher preparation: Effects of learning by doing together. *Teacher Education and Special Education*, 40(01), 65-76