

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA
MAGÍSTER EN ANÁLISIS SISTÉMICO APLICADO A LA SOCIEDAD**



**APROXIMACIÓN A LA MIRADA DOCENTE EN TORNO A NUEVOS
PARADIGMAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN ESTABLECIMIENTOS
EDUCATIVOS MUNICIPALES DE LA COMUNA DE NUÑO A**

**Actividad formativa equivalente (AFE) presentada para obtener el grado de
Magister en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad**

Alumno: Claudio Ojeda A.

Profesora guía: Gloria Zavala V.

Santiago, 2021

INDICE

Resumen	3
I. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1 El concepto de Inclusión escolar y Educación Inclusiva	4
1.2 Liderazgo del equipo directivo como generador de colaboración inclusiva	7
1.3 Hacia una gestión inclusiva de establecimientos escolares	8
II. MARCO TEÓRICO	10
2.1. Sistema Educativo desde la perspectiva de la TSS	10
2.2. Políticas Públicas e Inclusión Escolar en Chile	12
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACION	14
IV. PREGUNTA DE INVESTIGACION	15
V. OBJETIVOS	15
5.1. Objetivo general	15
5.2. Objetivos específicos	15
VI. MARCO METODOLÓGICO	16
6.1. Tipo de estudio, metodología y técnicas de investigación	16
6.2. Diseño muestral	16
6.3. Consideraciones éticas	17
VII. PRESENTACION DE RESULTADOS	18
VIII. CONCLUSIONES	30
IX. BIBLIOGRAFÍA	34

Resumen

La Actividad Formativa Equivalente indaga la percepción de un grupo de docentes frente a la implementación de nuevos paradigmas de inclusión escolar al interior de establecimientos educativos municipales de Ñuñoa pertenecientes a la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Dentro de este espacio se busca conocer cómo observan los docentes de los establecimientos escolares municipales los nuevos paradigmas de inclusión escolar, dentro de la Organización-Escuela.

Para dilucidar lo anterior, se describe a través de entrevistas estructuradas breves la observación de docentes respecto de los nuevos paradigmas de inclusión escolar dentro del contexto de educación pública, identificando las principales distinciones que realizan respecto de la definición de inclusión escolar; como asimismo las impresiones respecto de las tomas de decisiones de los directivos de la Organización-Escuela sobre el proceso de inclusión escolar.

Palabras Claves: Sistema educativo, Inclusión/Exclusión, Práctica docente, Unidad educativa.

I. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Las políticas públicas en materia de educación escolar de acuerdo al Centro de estudios del desarrollo en Chile (CED, 2017) buscan ser generadores de cambios positivos respecto de los niveles del aprendizaje de los(as) estudiantes y subsidiariamente ayudar a corregir distorsiones de carácter cultural y/o social con la finalidad de mitigar las brechas de desigualdad o discriminación existentes.

Para contextualizar, la UNESCO define el concepto de Inclusión Escolar como aquel “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2008, p.p.7).

1.1. El concepto de Inclusión Escolar y Educación Inclusiva

En Chile, la ley 20.845 o de inclusión escolar, establece y consagra para todos los miembros de la Comunidad Educativa; la no discriminación arbitraria e Inclusión lo que conlleva el deber del Estado de velar por la inclusión e integración en los establecimientos educacionales; la Dignidad del Ser Humano y la Educación Integral. (MINEDUC, 2016).

Dentro de esta línea, el Decreto N°83/2015, del ministerio de Educación es uno de los instrumentos legales que norma la educación especial en Chile, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación y diversificación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica y la integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La importancia de este decreto radica en que pone la inclusión escolar como eje fundamental de la incorporación libre de todos(as) los(as) estudiantes a los establecimientos escolares municipales y particulares subvencionados y reconoce las particularidades de cada estudiante con el fin de aplicar una pedagogía para aulas heterogéneas, considerando niveles de aprendizaje asimétricos y diversas formas de enseñanza.

En este contexto, la Ley General de Educación de Chile, (Ley 20.370), señala que “Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad”. Junto a lo anterior, dentro de los principios en los que se inspira y sustenta esta ley, está el de integración e inclusión, en donde el Estado asegura que “El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes”¹ , con esto el Estado asume el deber de “...promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular...”² .

Ahora bien, para que lo anterior se pueda lograr; tanto el modelo curricular como pedagógico y la gestión del proceso escolar deben estar alineados en post de una mejora continua, tratando de aumentar los niveles de aprendizaje e inclusión de todos(as) los estudiantes de manera transversal, considerando por sobre todo su y sus niveles de aprendizaje. De acuerdo a Perret-Clemont y Nicolet, (1992) el concepto de inclusión en el sistema escolar surge en la década de los noventa y sustituye al de diversidad que hasta esa fecha era utilizado revisar y analizar las prácticas pedagógicas. Este proceso hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención de la diversidad (Peñaherrera y Cobos, 2011; Sánchez-

¹ Ley 20.370, 2009, art. 1 k Biblioteca Congreso Nacional de Chile (16-12-2009), Ley General de Educación (última versión 01-03-2016).

² Ley 20.370, 2009, art. 4. Biblioteca Congreso Nacional de Chile (16-12-2009), Ley General de Educación (última versión 01-03-2016).

Teruel y Robles, 2010). Para Blanco (2006), la inclusión en educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas. En la medida que exista un incentivo a formas de convivencia inclusiva en la edad escolar, que por cierto a edad madura esto se vuelve a replicar.

El fundamento de la educación inclusiva (sentimiento de pertenencia al grupo, más la posibilidad de ser uno mismo y sentirse único) es entender al alumno(a), valorar la diversidad (tener talentos diferentes) de los(as) estudiantes dentro de las salas de clases, desarrollando un sentido de comunidad en todos los actores, donde los estudiantes quienes, al interactuar con su entorno, puedan vivenciar múltiples experiencias de aprendizaje para un desarrollo bio-psico-social adecuado, reduciendo las brechas de exclusión a nivel social, cultural y curricular; considerando en el proceso y en el modelo de enseñanza/aprendizaje a la comunidad educativa completa: estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres y apoderados. (Ainscow y Miles, 2011)

1.2. Liderazgo del equipo directivo como generador de colaboración inclusiva.

Es sabido que los(as) docentes y el equipo directivo juegan un rol preponderante en el proceso o enfoque de educación inclusiva, ya que el apoyo que deben recibir los(as) estudiantes para derribar las barreras que pueden impedir un correcto proceso de enseñanza/aprendizaje debe darse al interior de las salas de clases. Gómez-Hurtado (2012) afirma que la gestión del director del establecimiento escolar es esencial para implementar una cultura inclusiva en las comunidades educativas, ya que un liderazgo centrado en las personas y con una visión sistémica de la comunidad educativa, la orienta y la involucra en las políticas internas de mejora, con un compromiso centrado en la participación, el trabajo colaborativo y en actitud positiva, abierta a la diversidad y los cambios, logrando con esto implementar las reformas curriculares necesarias para la velar por la igualdad y equidad en la educación, y por consiguiente el aprendizaje de todos los(as) alumnos(as), sin distinción (Gómez-Hurtado, 2012, pp 21-45)

El liderazgo del equipo directivo es trascendental para promover el cambio cultural y manejar adecuadamente la resistencia de los actores de la comunidad educativa. En este sentido, los modelos de organización escolar basados en el mejoramiento continuo, el cambio educativo y la innovación, evidencian beneficios significativos; respondiendo a necesidades internas focalizadas que son las que realmente connotan un cambio cualitativo en las prácticas educativas. (Tenorio, 2005).

1.3 Hacia una Gestión Inclusiva de Establecimientos escolares

De acuerdo a Berkowitz, Fernández y Zoro (2019), para una gestión institucional efectiva se deben considerar ciertos referentes; como ley General de Educación, las bases y marcos curriculares y programas de estudio del currículum nacional vigente, las modalidades y niveles educativos de los establecimientos educacionales y sus decretos, las estrategias nacionales de Educación Pública, las características territoriales de cada Servicio Local de Educación Pública (SLEP) y sus establecimientos, el plan estratégico local y el plan anual del SLEP, estándares indicativos de desempeño, los estándares de aprendizaje e indicadores (de desarrollo personal y social), el marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), el marco para la gestión y el liderazgo educativo local, el marco para la buena enseñanza (MBE), el marco para la buena enseñanza de la educación parvularia, el proyecto educativo institucional (PEI), el plan de mejoramiento educativo (PME) y sus derivados³, modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país, orientaciones para el apoyo técnico pedagógico al sistema escolar, entre otros. De este modo, los establecimientos escolares responderán a un contexto sociocultural de características propias que deben ser consideradas para constituirse como una entidad inclusiva, que atienda a las demandas de todos los grupos de interés involucrados en el proceso a modo de construir una comunidad educativa integrada.

De acuerdo a lo anterior, los directores y el equipo directivo de establecimientos educativos son los llamados a levantar información precisa y oportuna para vincular y articular a las distintas unidades de gestión escolar con la ejecución de sus objetivos estratégicos para el logro de los aprendizajes, en un contexto de

³ Planes de formación ciudadana, gestión de convivencia, sexualidad, afectividad y género, seguridad escolar, formación para el desarrollo profesional y apoyo a la inclusión.

calidad y con un enfoque inclusivo. En este sentido, el indagar en la cultura escolar y en la identidad cultural de la población objetivo a la que el establecimiento escolar atiende es indispensable para generar un plan de acción que despierte el compromiso de cada uno de los actores de la comunidad educativa, haciendo de la participación un fenómeno inclusivo desde las bases. Una cultura inclusiva se traduce en el desarrollo y crecimiento de la comunidad escolar en todas sus formas, constatando el hecho que la convivencia escolar positiva en el escenario educativo actual se vuelve preponderante en la consecución de este cometido. (MINEDUC, 2014)

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Sistema Educativo desde la perspectiva de la Teoría de Sistemas Sociales

La educación de acuerdo a la Teoría de Sistemas Sociales debe ser entendida como un sistema funcional, lo que implica estudiarla como un sistema de comunicaciones autopoiético y autoreferencial, es decir, que todas sus operaciones están referidas a sí mismo y su objetivo es producirse a sí mismo. (Ossandón, 2006).

Luhmann, por ejemplo, visualiza al sistema educativo como un sistema parcial de la sociedad moderna que tiene la función de inducir cambios en los sistemas psíquicos particulares, en este caso los (as) estudiantes que participan de esta comunicación, por cierto improbable, que produce la sociedad y que posteriormente servirá o apoyará a la relación con otros sistemas de funciones existentes (en Corsi, pp 95-96, 1996). De aquello, la particularidad del sistema educativo consiste principalmente en el hecho de que no tiene la función primaria de elaborar comunicación o de obtener éxito educativo, sino de lograr cambios en el entorno psíquico de la sociedad, es decir, ser un amplificador. El efecto de la educación, en otras palabras, se manifiesta fuera de la sociedad, precisamente en la capacidad y en la conciencia de los individuos, quienes deben tener la competencia de participar en la producción de comunicación. (en Corsi, pp 95-96, 1996).

Luhmann, plantea que una escuela que posee autonomía dentro de sus acciones, y esta debe ser ocupada de manera responsable donde cada uno da cuenta de lo que hace en relación al bien general y no de sus propios intereses. Por ende los docentes, los directivos y los estudiantes: deben asumir una especial condición de

censura que tienen consecuencias de las que los pedagogos pueden rendir cuentas... o al menos deberían hacerlo. Por eso los padres de familia deben hacer parte de la construcción del currículo, deben saber que les enseñan a sus hijos y de esta forma decidir su continuidad dentro del sistema". (Luhmann,1996, pp 31-33).

También se debe partir o al menos discutir la homogenización que se ha hecho de la escuela, de acuerdo a Luhmann, no sólo desde las edades sino también desde la madurez intelectual que cada estudiante tiene, la diferenciación que se debe tener en cuenta dentro del sistema educativo debe primar en el momento de crear aulas o grados, ya que no necesariamente los estudiantes de la misma edad tienen los mismos intereses ni las mismas expectativas académicas, que si pueden lograr con estudiantes de otros sectores que de igual forma han sido excluidos. De ahí que las interacciones emergencias que se dan dentro de la escuela como sistema no se dan de manera exclusiva entre estudiantes, "la clase sólo se puede poner en marcha como sistema de interacción de profesores y alumnos, los problemas iniciales de los niños se convierten en problemas del profesor, y por tanto en problemas sistemáticos del sistema educativo". (Luhmann, 1990, pp 45).

Arnold, por su parte, señala que "el sistema educacional responde a la complejidad de la sociedad, sus formas actuales surgen de la generalización de los principios de selección que sustituyeron al orden estratificado y la inclusión social por adscripción." (Arnold, 2008, pp 4). Ahora bien, dentro de este mismo esquema para Ossandón en Rojas (2014) "comprender la educación como sistema no basta con sólo estudiar a las organizaciones educativas. La propuesta desde la teoría de Luhmann es que lo propio de este nivel es posible resolverlo desde el nivel considerado elemental o básico, y éste es la interacción entre el alumno y el profesor". El estudio de la educación entendida ésta como un sistema de comunicaciones a la que se pueden realizar observaciones de sus

características particulares a partir de las distinciones información/expresión/comprensión dentro de la relación profesor/alumno(a).

2.2. Políticas Públicas e Inclusión Escolar en Chile

En relación a políticas públicas relativas a Inclusión escolar; el año 1990 se promulgó el primer marco normativo para la integración escolar a través del Decreto N°490, que luego fue fortalecido con la promulgación de la Ley N°19.284 sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad y su reglamento, el Decreto Supremo N°1 de 1998. Posteriormente, el año 2005, el MINEDUC publicó la Política Nacional de Educación Especial: “Nuestro Compromiso con la Diversidad”, con el objeto de asegurar a niños y niñas con necesidades educativas especiales, el acceso, progreso y egreso del sistema educacional con las competencias necesarias para integrarse y participar plenamente en la sociedad. Luego de eso, un avance significativo fue la promulgación, el 2007, de la Ley 20.201 que incrementa los recursos financieros para los estudiantes con necesidades educativas especiales más complejas, e incorpora el concepto de necesidades educativas especiales transitorias. El reglamento de esta ley (Decreto 170) que inició su implementación, fue publicado el año 2010. Paralelamente, el año 2007 Chile firmó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que en su artículo 24 señala que los Estados se comprometen a asegurar un sistema de educación inclusivo. Finalmente, el año 2016, entra en vigencia la ley 20.845 (de inclusión escolar). Esta ley establece regulaciones para que los establecimientos particulares subvencionados puedan recibir financiamiento del Estado. Como ejes principales se pueden mencionar: Primero, fin al lucro con fondos estatales, lo que trae consigo que los sostenedores de los colegios que suscriban a esta ley deben crear corporaciones o fundaciones sin fines de lucro, con giro único educacional para seguir recibiendo la subvención. Lo anterior, significa que todos los recursos (Subvención + copago) deben destinarse

al proyecto educativo. Segundo, la gratuidad progresiva: Que representa la disminución gradual del aporte monetario (copago) de los colegios particulares subvencionados; de acuerdo a lo anterior, el tiempo que el Estado tarde en lograr equiparar el valor dependerá del monto del copago. Con esto, la educación de los hijos no será definida por la capacidad monetaria de sus padres. Tercero, fin al proceso de selección; significa que los padres y apoderados podrán elegir el establecimiento escolar que deseen y los estudiantes no tendrán que pasar por pruebas de selección y otras condicionantes que sean discriminatorias. Es decir, los padres y apoderados podrán elegir el establecimiento escolar de sus hijos(as). (MINEDUC, 2018).

Por lo anterior, ¿Qué busca la Inclusión Escolar en términos de políticas públicas? Se busca, un aumento de participación de las(os) estudiantes, un aumento de los niveles de aprendizaje de las(os) estudiantes, equidad en relación a oportunidades, reconocimiento de diferentes formas de aprendizaje, valoración a la diversidad de toda índole, reducción de las brechas de exclusión de estudiantes, minimización de barreras de aprendizajes y enriquecer las prácticas pedagógicas, entre otras.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Todo lo descrito presenta un gran desafío al sistema educativo chileno, ya que este, al asumir un enfoque inclusivo y transformarlo en ley (Ley nº20.485) debe por sobre todo fortalecer la práctica pedagógica para atender a la diversidad de estudiantes posibilitando que los docentes de aula, desarrollen las capacidades, recursos y competencias suficientes de modo de dar respuestas ajustadas y oportunas a las necesidades y características de todos los estudiantes. Por lo anterior, es clave que los docentes de establecimientos escolares puedan en una primera instancia observar su cultura institucional, sus prácticas pedagógicas en el aula, las barreras existentes en términos curriculares, laborales, sociales, culturales, de ambiente e infraestructura.

La relevancia y aporte de presente estudio radica en identificar y describir a través de la realización de entrevistas estructuradas breves a docentes de establecimientos escolares municipalizados de la comuna de Ñuñoa; las percepciones que tienen respecto de lo que consideran Inclusión escolar y también la toma de decisiones de los directivos de la Organización-Escuela, en relación a este nuevo paradigma. De esta manera se espera conocer cómo los(as) docentes entienden, interpretan y practican el concepto de inclusión al interior del establecimiento.

IV. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Considerando, que el docente es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y vinculación con el medio del estudiante, en tiempos de constantes cambios y valoraciones sociales; la forma de enseñanza y vinculación al interior de los establecimientos escolares ha tenido variaciones tendientes a la formación de valores inclusivos, con especial énfasis en las comunidades escolares. Dentro de este contexto, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo observan los docentes de los establecimientos educativos municipales los nuevos paradigmas de inclusión escolar, dentro de la Organización-Escuela?

V. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

Conocer las distinciones y observaciones que hacen los docentes activos que laboran en establecimientos que dependen de la corporación de educación municipal de la comuna de Ñuñoa respecto a los nuevos paradigmas de inclusión escolar, dentro de la organización escuela.

5.2. Objetivos Específicos

- Identificar las principales distinciones existentes respecto a la definición de inclusión escolar que poseen dichos(as) docentes.
- Presentar las observaciones que estos(as) tienen respecto de la acción de toma de decisiones que la dirección de la Organización-Escuela realiza sobre la temática de inclusión escolar.

VI. MARCO METODOLÓGICO

6.1. Tipo de Estudio, metodología y técnicas de investigación

El presente estudio es de corte cualitativo, con carácter descriptivo, atendiendo al estado del arte considerando la inclusión escolar como foco principal desde la mirada docente. La técnica para la recolección de datos corresponde a la entrevista estructurada breve, la cual es guiada, con ayuda de una pauta, señalando áreas principales, dentro de las cuáles el entrevistador hace diversas preguntas específicas, guiado, en primer lugar, por el problema de investigación y luego, por el curso que va tomando la entrevista.” (Briones, p,p 46 – 49, 2002).

6.2. Diseño muestral

El universo de análisis para esta investigación se compone de todos aquellos docentes que realizan clases en establecimientos escolares municipales de la comuna de Ñuñoa. A partir de este universo, se define la unidad de análisis y la respectiva muestra intencionada compuesta de 15 docentes que laboran en tres establecimientos escolares de dicha comuna (se entrevistó a 05 docentes por cada establecimiento escolar municipalizado de un total de 03). El criterio de selección de la comuna de Ñuñoa, está dado por cuanto es la segunda comuna de la Región Metropolitana, después de la comuna de Santiago, según datos del MINEDUC (2018), que tiene mayor cantidad de alumnos(as) matriculados (38.800) y que provienen tanto de la comuna de Ñuñoa como de otras comunas de la Región. Además se estimó tanto por la facilidad de encontrar docentes dispuestos a realizar las entrevistas, la cercanía, facilidad en términos logísticos como también el tiempo considerado para la realización de ésta.

Cuadro n°1:

Establecimiento escolar municipal y cantidad de docentes entrevistados(as)

Establecimiento n°1	Establecimiento n°2	Establecimiento n°3
05 Docentes entrevistados(as)	05 Docentes entrevistados(as)	05 Docentes entrevistados(as)

Fuente: Elaboración Propia.

6.3. Consideraciones éticas

Respeto al material, levantamiento de datos y a los entrevistados: La entrevista que se realizó es “Estructurada breve” y las preguntas se confeccionaron de acuerdo, al máximo respeto, consentimiento y no invasión de la intimidad de los entrevistados, resguardando con esto, su espacio personal, en cuanto a sus creencias, valores propios, preferencias de cualquier tipo o estados de ánimo, utilizando para ello un consentimiento informado, el cual fue visado y firmado por cada uno(a) de lo(as) docentes entrevistado(as).

VII. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el análisis de resultados se utilizaron dos categorías:

- 1) Definición de Inclusión escolar que poseen los docentes.
- 2) Toma de decisiones de los directivos de la Organización - Escuela en torno al proceso de Inclusión escolar.

Cuadro n°2:

Clasificación de docentes entrevistados(as) de acuerdo al Establecimiento escolar

Establecimiento n°1	Establecimiento n°2	Establecimiento n°3
Docentes entrevistados(as) Del n°01 al n°05	Docentes entrevistados(as) Del n°06 al n°10	Docentes entrevistados(as) Del n°11 al n°15

Fuente: Elaboración Propia.

A modo de organización los docentes entrevistados han sido asignados con números del 01 al 15. De acuerdo a ello, del n° 01 al n°05, corresponden al Establecimiento escolar municipal n°1; los entrevistados del n° 06 al n°10, corresponden al Establecimiento escolar municipal n°2 y los entrevistados del n° 11 al n°15, corresponden al Establecimiento escolar municipal n°3.

7.1. Categorización n°1: Inclusión escolar y trabajo colaborativo

Al describir como concepto “Inclusión Escolar”, se evidenció una conceptualización y conocimiento ajustado de su significado, principalmente dentro de sus roles activos como profesionales de la educación en los distintos niveles en que se desempeñan, identificando que los establecimientos en la actualidad y los docentes desde sus prácticas deben asegurar el derecho (acceso, permanencia,

aprendizaje y participación) a la educación de todos y todas las personas, sin distinción alguna:

“Yo entiendo por inclusión escolar, dar todas las capacidades o adaptar todas las situaciones posibles o humanamente posibles, para que todos los estudiantes tengas las mismas condiciones y tengan las mismas oportunidades. Y todos los estudiantes, independiente de sus condiciones físicas, de su origen, etc.”
(Establecimiento nº1, Entrevista nº1)

“Por inclusión escolar entiendo que se refiere, en parte, a la inclusión del estudiante en el ambiente educativo, más allá de sus condiciones físicas, intelectuales u orientación sexual y que no se generen diferencias a partir de eso, ni ningún tipo de discriminación” (Establecimiento nº1, Entrevista nº3).

Los relatos dan cuenta del avance conceptual por parte de los(as) docentes entrevistados(as) en los establecimientos educativos, en relación a la comprensión del proceso inclusivo que promueve la Reforma Educacional en marcha, principalmente en la construcción de establecimientos educativos inclusivos. Sin embargo, se evidenció que también existe una percepción de asociar el concepto de Inclusión Escolar sólo con aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) como consecuencia de un déficit o de alguna dificultad específica de aprendizaje o al concepto de integración:

“De alguna manera, que todos los alumnos participen de la clase. Alumnos que les cuesta trabajar, integrarse, facilitarles ese trabajo. Dentro de la inclusión con NEE, si tienen alguna discapacidad, no es cierto, ayudarlo lo que más se pueda”
(Establecimiento nº1, Entrevista nº5).

En este sentido, se debe realizar una diferenciación del concepto, ya que, como se ha planteado anteriormente, la integración se basa en la normalización de la vida de los (as) estudiantes con necesidades educativas especiales. Mientras que la inclusión plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como un derecho humano, lo cual sitúa sus objetivos como prioritarios a todo nivel. En esta línea, como lo señala un docente entrevistado:

“Para mí inclusión escolar es la manera que tenemos que incorporar a algún alumno que tiene algún tipo de NEE a gran parte de las actividades que se hacen, tanto dentro de la sala de clase, como fuera de ella, actividades paracadémicas, y a la vez, incorporar lo más posible a todo lo que es la comunidad educativa y su familia también”. (Establecimiento nº2, Entrevista nº10)

La totalidad de los(as) docentes entrevistados(as) declara incentivar y trabajar para la creación de una cultura inclusiva, principalmente desde su trabajo en las salas de clases con los estudiantes, lo que aumentaría el avance en la implementación de la reforma inclusiva escolar:

“Procuró hacerlo, eh... primero que todo, esas herramientas van de la mano con que uno crea que ese concepto es valioso dentro de la escuela, de ahí, parto de elaborar herramientas o propuestas didácticas dentro del aula, para que eso se efectivo” (Establecimiento nº2, Entrevista nº7).

Sin embargo, no se encuentra evidencia de desarrollo de esta cultura a nivel macro, compartido y trabajado por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias y que en conjunto forman la comunidad educativa.

También, existe una percepción generalizada entre los(as) docentes entrevistados(as) de incentivar en sus prácticas el aprendizaje colaborativo. No obstante, se evidencian argumentos diversos, dejando en evidencia la falta de

unificación de la conceptualización de aprendizaje colaborativo. De lo anterior, se puede señalar la existencia de falta de conocimiento respecto a la metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender por medio del dialogo, interacciones positivas y solucionar los problemas:

“Si, se trata bastante. Bueno, nosotros aquí tenemos bastante asignadas nuestras horas colaborativas con los profesores para incentivar este tema de la inclusión, ya que aquí el PIE es un proyecto nuevo, este es el segundo año y el primer año empezó a funcionar bien, bien, en septiembre. Entonces, este año se ha tratado de dar un plus con el PIE en tema del trabajo colaborativo y de inclusión.....”
(Establecimiento nº2, Entrevista nº9).

Los relatos revelan que, a pesar de que entró en vigencia la Ley de Inclusión Escolar hace casi cuatro años, existe mayoritariamente un desconocimiento a nivel de docentes de las particularidades de ésta. Lo anterior, da cuenta de la falencia de los profesionales en relación al conocimiento e implementación de las políticas públicas que regulan su labor profesional. Se puede señalar la existencia de una inconsistencia, en el discurso de los(as) docentes, puesto que en primera instancia declaran llevar a cabo la inclusión escolar desde las aulas y ahora el desconocimiento de la Ley:

“Muy incipiente, o sea, de repente nos han venido hacer capacitaciones, de pronto lo hablamos en consejo como punto general, pero claro, estamos recién aprendiendo en esto, hay harto que avanzar todavía” (Establecimiento nº1, Entrevista nº2).

Asociado a lo anterior, los(as) docentes entrevistados(as) dice no estar de acuerdo en cómo se ha llevado a cabo en proceso de inclusión escolar en las políticas

públicas. Existe una percepción de rechazo puesto que se visualiza como una imposición de implementar algo en un tiempo breve, sin información (capacitación y/o perfeccionamiento) suficiente ni herramientas para abordar el tema. Teniendo que enfrentarse a una nueva realidad con insuficientes recursos de todo tipo:

“La verdad, por mi parte no tanto, si bien lo he aprendido en la práctica, he aprendido a aceptar las diferencias...” (Establecimiento n°2, Entrevista n°8).

Una parte de los(as) docentes entrevistados(as) expresaron estar de acuerdo con el proceso de políticas públicas en relación a la inclusión escolar, en donde visualizan como avance la implementación de nuevos recursos y cambios en los programas para entregar apoyos a todos los estudiantes sin discriminación, manifestando un avance positivo:

“Eh... o sea, siempre uno espera mejores políticas públicas, pero creo que se ha avanzado y eso es lo importante, la idea es seguir avanzado...” (Establecimiento n°3, Entrevista n°14)

Pese a las dificultades de implementación los(as) docentes entrevistados(as) reconocieron la importancia de este nuevo paradigma de Inclusión Escolar, visualizando la transición con optimismo para lograr una óptima puesta en marcha, ya que las instituciones educativas son necesariamente agentes bases de las transformaciones sociales. De esta manera se repite el discurso, de poder lograrlo, pero con el apoyo necesario desde todos los estamentos y no sólo desde el aula:

“Yo lo observo muy positivo. Creo que es necesario con los tiempos que estamos viviendo, donde tenemos una globalización constante, es necesario generar cada día más inclusión, tolerancia, empatía, valores democráticos que tienen que estar

sustentados en la escuela para que los niños los puedan llevar cuando sean ciudadanos” (Establecimiento n°1, Entrevista n°4).

Dentro de las labores docentes, existe un trabajo y relación de colaboración inclusiva entre pares y/o entre docentes y alumnos(as); además de la colaboración mutua entre estudiantes. Los relatos de los(as) docentes muestran que estos presentan un clima laboral basado en la contribución mutua, principalmente entre colegas que presentan mayor afinidad y/o con compañeros(as) que trabajan con el mismo nivel:

“Si, totalmente, para mí este año... yo estoy desde este año acá. Para mí ha sido una experiencia bastante grata, nunca había trabajado en un liceo, entonces, igual el tema de materia ha sido súper difícil, he tenido que estudiar mucho más y los mismos profesores a veces, he tenido que decirle: ¿me puedes explicar? Y me explican y ha sido como bien fluido ese trabajo” (Establecimiento n°2, Entrevista n°9).

De acuerdo al análisis, en la mayoría de los(as) docentes existe la percepción de la implementación de prácticas basadas en el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes. Aunque se evidencia que se sigue la línea de dependencia de la voluntad de cada docente para llevarlo a cabo y no como una cultura institucional:

“Es que ahí, es lo que hablamos siempre. Hay profesores muchos más accesibles que otros. Hay profesores que todavía son súper conductistas en su tema de trabajo, entonces no llegan a ese trabajo con los alumnos, como hay otros que sí” (Establecimiento n°2, Entrevista n°9).

Sumado a la existencia de las relaciones inclusivas entre docentes y entre estudiantes y docentes; aparecen también, relaciones inclusivas entre estudiantes.

Donde gran parte de los entrevistados perciben una colaboración positiva entre ellos, puesto que aprenden y conviven juntos, independientes de sus condiciones personales, sociales o culturales:

“Sí, sí, yo creo que ahí es donde se da más fuerte yo creo. Ellos siempre están... yo he visto, yo he escuchado y todo, son muy colaborativos entre ellos, con todo tipo de estudiantes, con los que les va mejor, con los que les va peor, con los que tiene problemas, etc.” (Establecimiento nº1, Entrevista nº1).

En temas relacionados con la presencia de estudiantes migrantes de diversos países latinoamericanos; los(as) entrevistados(as), declaran que los(as) estudiantes chilenos(as) manifiestan actitud inclusiva con sus pares extranjeros, visualizando actitudes y prácticas que dicen relación con la ayuda o acogida positiva hacia ellos:

“... yo no he visto ni sentido alguna vez que hay algún tipo de discriminación de ningún tipo, al contrario, yo creo que son súper inclusivos” (Establecimiento nº1, Entrevista nº1).

Asociado a lo anterior, los establecimientos educativos también acogen a estudiantes provenientes de diversas comunas de la ciudad de Santiago, y en este sentido los docentes visualizan que dentro del establecimiento escolar se vive un ambiente de inclusión y buena convivencia; estas percepciones dicen relación con la implementación de nuevas políticas públicas, a los cambios sociales, migración, entre otros:

“...efectivamente como usted bien dijo, hay estudiantes que viven en Macul, por ejemplo, otros que viven la florida, otros que son oriundos de Ñuñoa” (Establecimiento nº2, Entrevista nº7).

La mayoría de los(as) docentes entrevistados(as) reconocieron que el tema de la implementación de las escuelas Inclusivas es una tarea difícil, por una serie de factores, entre los que destacan la voluntad del profesor(a) y el apoyo de los(as) líderes. Mencionaron que hasta la fecha se ha avanzado y este avance lo atribuyen principalmente a la implementación del programa de integración escolar, por lo que han participado de charlas y adquirido nuevas herramientas, pero que aún no son suficientes:

“... estudiantes profesores, directivos y también yo creo que apoderados, están a favor de esto y creo que todos están dispuestos a trabajar para lograrlo” (Establecimiento nº1, Entrevista nº1).

Por otra parte, un aspecto a considerar es la experiencia docente la gran mayoría de los(as) docentes entrevistados(as) señala la existencia de una colaboración inclusiva entre los docentes como señala un entrevistado:

“¡Sí! Sí, tenemos un buen ambiente laboral. Es que, si no se tiene eso, es súper difícil poder generar el diálogo para decirle al profesor de lenguaje “¿oye que estás viendo tú?”, podemos trabajar esto o de esta manera. Si no se genera eso entre nosotros, es más difícil generarlo entre los niños”. (Establecimiento nº1, Entrevista nº3)

En relación a lo anterior, se puede señalar que, los(as) docentes logran instaurar relaciones de autoridad por medio de acciones pedagógicas las que se traduce en que existe relaciones profesores(as) / estudiantes, lo anterior se observa, en una de las entrevistas:

“Sí, por supuesto, creo que eso es un foco súper importante, pero en términos concretos eso pasa todos los días, a través de estrategias de aprendizaje, a través de conversaciones con estudiantes que tienen algún grado de NEE u otro”. (Establecimiento nº2, Entrevista nº7)

7.2. Categorización nº2: Liderazgo y toma de decisiones de la dirección de la Organización - Escuela en torno al proceso de Inclusión escolar.

Los(as) docentes entrevistados(as) dan cuenta que en los establecimientos donde se desempeñan se han tomado medidas relacionadas a la implementación de una Educación Inclusiva, manifestando que ha dependido más bien de la voluntad o proactividad individualizada, en las prácticas de aula y con el apoyo del equipo del Programa de Integración Escolar (hace un año) que por medidas tomadas y dirigidas por los directivos institucionales:

“En este instante la adecuación de cada profesor al impartir una clase, con alguna evaluación que vaya a realizar con ese estudiante o grupo curso. Realmente como no tenemos a nadie que dirija como “hay que hacer esto, hay que hacer este otro”, vuelvo a repetir, es casi de cada uno que crea como esto puede ser”
(Establecimiento nº1, Entrevista nº5).

A nivel de proyecto educativo institucional, los(as) docentes manifiestan en su mayoría tener una visión inclusiva, que aunque se encuentra declarada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la práctica se lleva a cabo dependiendo de la disposición de cada docente. Existiendo hasta el momento la implementación del programa de integración escolar, el cual brinda apoyo sólo a una parte de la población de los(as) estudiantes, específicamente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales:

“No, esta como parche. ¿Por qué le digo como parche?, porque se hizo el proyecto educativo y una vez que llegamos nosotros el PIE, le pidieron a la coordinadora que lo colocara en alguna parte...” (Establecimiento nº2, Entrevista nº7).

El mismo resultado se obtiene al respecto de la postura institucional sobre inclusión y si ésta se refleja en la cultura y clima organizacional. Respecto del fomento e incentivo por parte del equipo directivo para el trabajo del aprendizaje colaborativo, los(as) docentes declaran que ellos permiten y adecuan los espacios para que todos(as) los(as) docentes realicen trabajo colaborativo entre pares. Señalaron que son instancias favorables para su labor docente y que en general contribuyen con buenos resultados entre los profesionales y para los(as) estudiantes. Agregaron también, que aún queda mucho trabajo por hacer, pero que se ha avanzado:

“Sí, lo fomenta, creo que dentro del quehacer que tenemos hacemos trabajos transversales como profesores, lo que permite que podamos desarrollar unidades o temas en común que permite que este trabajo colaborativo sea aún más grande y beneficioso para los niños” (Establecimiento nº1, Entrevista nº4).

También se evidencia que los establecimientos donde cuentan con la implementación del programa de integración, participando de talleres y charlas referentes al tema de inclusión escolar, gestionadas por profesionales de dicho programa. Por otra parte, los(as) docentes entrevistados(as) que no cuentan con el programa en el establecimiento relatan no haber asistido a algún tipo de taller respecto del tema:

“...Sí, o sea, en el colegio igual se han dado las charlas cuando va al tema del equipo PIE y eso, pero creo que igual es poco, debiese estar constantemente volviendo a hacer recordatorio, hablando de las leyes y todo...” (Establecimiento nº2, Entrevista nº6)

Por una parte los(as) docentes manifiestan presentar conocimiento sobre la realización de adecuaciones curriculares o que en el establecimiento se realizan por medio del trabajo con el programa de integración y otros docentes responden

de forma negativa al no presentar el programa en el establecimiento. Sin embargo, algunos docentes se refieren de manera positiva al conocimiento e implementación de adecuaciones curriculares, pero sus argumentos no dicen relación con lo que se entiende por adecuación. Según la normativa vigente Decreto N°83/2015 se entiende por adecuación curricular a los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula:

“¡Sí! nosotros, como te decía, hemos tenido que realizar ese tipo de cambios que se nos exigen para realizar la presentación a fin de año...” (Establecimiento n°1, Entrevista n°3)

De acuerdo a lo que señalan algunos(as) docentes, se observa falta de un liderazgo claro en relación a la inclusión, por parte de los directivos de los establecimientos, siendo esta incentivada solamente por los(as) docentes, no por un líder en el área pedagógica. Es decir, no es el director quién impulsa una cultura inclusiva, sino más bien el trabajo responde a intereses particulares de los(as) docentes, como lo señala un entrevistado:

“O sea, dentro de lo que me manejo, obviamente yo trato de hacerlo... aquí un momento, tuvimos la oportunidad de tener, por así decirlo, estudiantes con distintas condiciones, que de pronto no teníamos todas las herramientas, pero obviamente uno a nivel personal y por vocación, trata de que todo sea de manera horizontal, tratar de darle las mismas oportunidades a todos y como buscarle un poco para que todos lleguen a los mismos aprendizajes”. (Establecimiento n°1, Entrevista n°2)

Por otra parte, el equipo directivo no informa sobre los cambios o actualización en temas de inclusión, provocando que los docentes tengan poca o nula claridad

respecto de las prácticas relacionadas con la inclusión. Lo anterior, lleva a plantearse que no existe alguien en el área estratégica del establecimiento escolar, que se centre en la definición del marco de acción en el ámbito pedagógico relacionado con los temas de inclusión, ya que la mayoría de ellos recae en los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE). Los establecimientos escolares estudiados no poseen una guía o protocolos establecidos de cómo hacer las tareas en el área operativa que de sentido al quehacer docente y les permita intercambiar experiencias entre ellos. Al no existir dicha figura no se logran ordenar ni priorizar los distintos objetivos pedagógicos que se pretenden llevar a cabo.

Finalmente, gran parte de los(as) docentes entrevistados(as) manifiesta que pese a ciertas complejidades internas en las instituciones donde se desempeñan; han existido cambios o modificaciones en infraestructura para reducir barreras y dar respuesta a la inclusión. Estas adecuaciones dicen relación sólo con infraestructura de acceso universal, mencionando que se está comenzando con la implementación y que aún se requieren muchos cambios:

“...Bueno, el establecimiento en sí, aún no se ha tenido la oportunidad de integrar un estudiante con alguna necesidad física, así que por el momento no está... no hay un cambio estructural para poder recibir un niño con una necesidad educativa de nivel más físico...” (*Establecimiento nº3, Entrevista nº15*).

VIII. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar a través de entrevistas estructuradas breves las opiniones de docentes activos que laboraban en establecimientos que dependen de la corporación de educación municipal de la comuna de Ñuñoa respecto a los nuevos paradigmas de inclusión escolar.

Los resultados muestran que los principales cambios que han surgido en los establecimientos escolares municipalizados estudiados, se han producido en mayor grado desde los docentes y no por los equipos directivos. Se logra reconocer que ellos presentan disposición y relaciones de colaboración en relación al trabajo de inclusión escolar, así como también a la mantención y promoción de relaciones activas de trabajo con los estudiantes mostrándose a favor de avanzar en el fortalecimiento de una cultura inclusiva, faltando solo la coordinación el incentivo por parte del equipo directivo dentro de los establecimientos escolares.

Se reconoce que son ellos, los docentes; los principales agentes que trabajan con y para los(as) estudiantes, que son modelos a seguir y que transmiten no solo conocimientos, sino que también cultura y creencias para avanzar hacia una comunidad escolar inclusiva. Por lo anterior, el trabajo colaborativo es fundamental, el crear comunidades de aprendizajes, el crear espacios para analizar y reflexionar sobre los cambios culturales, normativas y prácticas que se llevan a cabo.

En esta línea, los docentes participantes de las entrevistas mantienen una concepción particular respecto del significado de Inclusión Escolar, desprendiendo las prácticas educativas en el aula y en la comunidad educativa. De lo anterior, se puede señalar que existe una falta de profundidad respecto al concepto y proceso de Inclusión, el cual se trata de un proceso que involucra las clases sociales,

etnias, culturas, género y no solamente la visibilidad de niños/as con necesidades educativas especiales que reciben apoyo del programa de integración escolar. Dado lo anterior, se puede mencionar que según esta muestra de docentes no se estaría dando cumplimiento a las normativas legales vigentes. Siguiendo con esto, parte de los docentes por desconocimiento e incumplimiento de las normativas generan dificultades al momento de llevar a cabo acciones concretas al interior de la sala de clases, en donde no se explicita el conocimiento de que el currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada estudiante aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

Por otra parte, y retomando la ideas anteriores, se puede concluir en el estudio, de la falta de un rol activo y participativo por parte del liderazgo del equipo directivo, quienes tienen la responsabilidad de ser los primeros agentes promotores del cambio, plantear y llevar cabo acciones concretas respecto a la inclusión escolar y controlar su desarrollo. Se evidenció a través de las entrevistas que la mayoría de los cambios y acciones respecto a la implementación de la inclusión escolar responden a los intereses particulares y disposición de los docentes o de los profesionales del equipo de integración escolar, más que la directriz institucional, del equipo directivo o del sostenedor del establecimiento escolar. Por ende, lo importante es centrar el aspecto en una gestión coherente, es decir, los equipos directivos deben saber cumplir y priorizar los objetivos propuestos, y que estos efectivamente sean inclusivos.

Dentro de esta perspectiva, los docentes, como colaboradores del logro de los aprendizajes, deben actualizar su concepción del ser estudiante, comprender cómo aprenden, aprovechando los avances que en esta área existen y utilizarlos para mejorar las didácticas y la forma de ejercer la pedagogía, desde una postura de mediador de los aprendizajes y no como un transmisor de conocimientos. Entendiendo que en esta era, el conocimiento pertenece a todos, producto de la

globalización, pero requiere una guía y un acompañamiento para poder ser comprendido y aplicado por los(as) estudiantes para desarrollar las habilidades que la sociedad de hoy demanda. Igualmente se deduce que se encuentra normalizado dentro del grupo de docentes que la atención a la diversidad es tarea del equipo de integración, programas especiales o profesionales particulares, entregando este rol y función sólo a ellos(as), marginando la responsabilidad de toda la comunidad educativa, encabezado por el equipo directivo. Por lo tanto, el asegurar el acceso a la educación de todos(as) y fomentar al máximo el desarrollo social y académico, realizando los ajustes necesarios y entregar los apoyos específicos, debería ser conocimiento de todos(as) los docentes, pero según estos resultados eso no es así.

En este sentido, y retomando nuevamente el rol del liderazgo en los establecimientos escolares que han servido de muestra; el desafío se centra en incorporar formas para gestionar en todas las dimensiones del quehacer escolar y no sólo centrarse en lo administrativo, un área fundamental en la parte pedagógica en donde se deben proponer y dirigir acciones que orienten las prácticas de los docentes y sus necesidades de desarrollo profesional según la necesidad de los establecimientos escolares y el acontecer nacional.

Los resultados del estudio infieren que los(as) docentes cuentan con el cambio de mirada, de ofrecer contextos flexibles que permiten la participación de todas y todos dentro del aula, disminuyendo las barreras de aprendizaje. Se puede dimensionar que estos cambios se han llevado a cabo, por motivación propia o por el trabajo entre pares, específicamente guiado por profesionales del programa de integración escolar. Si bien, es de real importancia la motivación o movimiento desde las bases de los docentes, los establecimientos requieren de lineamientos concretos como visión y misión unificados. No se visualiza acciones concretas y directivas gestionadas desde la unidad de dirección de los establecimientos para avanzar en los cambios que la normativa establece. Lo que aporta aún más a las

brechas mencionadas, puesto que se deja en manos sólo de la voluntad de los docentes, pueden existir establecimientos que no cuenten con esos docentes agentes de cambio, por lo que se podría producir.

Finalmente y de acuerdo a lo estudiado, se puede lograr un cambio de paradigma respecto al proceso de inclusión escolar, potenciando el liderazgo transformacional de parte del equipo directivo, objetivos comunes y sentido de pertenencia, ajustando el currículo y metodologías de enseñanza, generando una comunicación fluida al interior del establecimiento escolar, fortaleciendo la formación docente, fomentando el respeto a la diversidad, generando los canales formales e informales de comunicación, realizando participación de la comunidad educativa, creando redes de integración entre establecimientos escolares entorno a experiencias, aumentando recursos humanos y financieros, ampliando el trabajo en equipo y colaborativo como forma de ser, reforzando estrategias didácticas innovadoras e inclusivas.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Alomar, G. (1961). Sociología Urbana, Madrid: Ediciones Aguilar.
- Agencia de Calidad (2017). Estándares de desempeño.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?
- Aires, J. (1979). Integración Sensorial y el niño.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. Educación, desarrollo y diversidad.
- Arnold, M. (2002). Modelos culturales en organizaciones sociales participacionales. Colección de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Arnold, M (2008). Sociopoiesis, Una Mirada Sobre Educación. MAD. FACSO. U.de Chile.
- Arnold, M., Robles, F.; Mejía, J.; Gibert, B.; Correa, B. Flores, R.; Santibáñez, D.; Hidalgo, A.; Aguado, E.; Rogel, r & González, L. (2004). Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista. Santiago de Chile. FACSO. U. de Chile. Ediciones MAD.
- Arnold, M., Rodríguez, D (2007). Sociedad y Teoría de Sistemas, Elementos para la comprensión de la Teoría de Niklas Luhmann. Santiago. Edit. Universitaria.
- Arnold, M. (2008). Las Organizaciones desde la teoría de los sistemas socioiéticos.
- Beca, C. (2012), Estrategia regional sobre docentes de UNESCO-OREALC. En Maureira, O. y Montecinos, C. (coord.) (2014) VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía, "Hacia una Transformación Educativa con Sentido", SantiagoValparaíso, Chile.
- Berkowitz, D., Fernández, M., & Zoro, B. (2019). Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de. Obtenido de Líderes Pedagógicos: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/tip-mejora-escolar-estrategias-para-el-trabajo-colaborativo-entre-comunidades-educativas.pdf>.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, No. 3.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). INDEX. Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bregman, P. (2009) "Cómo contrarrestar la resistencia al cambio". Harvard Business Review.
- Briones, G. (2002). "Metodología de la investigación cualitativa en las ciencias sociales". Arfo Editores. Colombia.

- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.
- Cast. (2008), <http://UDLguidelines.wordpress.com>. En Maureira, O. y Montecinos, C. (coord.) (2014) VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía, "Hacia una Transformación Educativa con Sentido", Santiago-Valparaíso, Chile.
- CED. (2017). ¿Qué políticas públicas para Chile?. Centro de estudios para el desarrollo. Ediciones Revista Mensaje. Santiago.
- CNED. (2019). Consejo Nacional de Educación. Obtenido de Consejo Nacional de Educación: <https://www.cned.cl/estandares-indicativos-de-desempeno-de-sostenedores-y-directivos>.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En *Anuario de Psicología*.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo, y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. E. Scielo.br.
- Corsi, G., Esposito, E., & Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la Teoría Social de Niklas Luhmann*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Anthropos. Durkheim, E. (1991). *Educación y sociología*. México, D.F: Colofón.
- CPEIP, (2008), *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC, Chile
- Decreto Supremo n°170 (2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Diario Oficial*.
- Del Solar, S. (2003), *La Gestión de los cambios y los cambios de la gestión en las organizaciones escolares chilenas*. *Revista de docencia*.
- Doren, M. (2019). *Mejora escolar: Estrategias para el trabajo colaborativo entre comunidades educativas*. Obtenido de *Líderes Educativos*: <https://www.lidereseducativos.cl>
- Echeita, G. *Inclusión y exclusión educativa*. (2008) "Voz y quebranto". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, No. 2
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Granada: Down España.
- Elmore, R. (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación de Fundación Chile.
- Emanuel, E. (1999) ¿Qué hace que la investigación sea ética? *Siete requisitos éticos*. OPS/OMS Serie Publicaciones 1999: *Investigación en sujetos humanos: Experiencia Internacional*.

- Farias, I., Ossandon, J. (2006). Observando Sistemas, Nuevas Apropiaciones y Usos de la Teoría de Niklas Luhmann. Santiago. Ediciones Ril Editores y Fundación Soles.
- Fullan, M. & Stiegelebauer, S. (1997). El cambio educativo. Ciudad de México: Trillas.
- Fullan, M. (2002) Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la Reforma Educativa. Madrid: Akal.
- Gartner, F. (1964), Planung und gestaltung des unterrichts, Ehrenwirth Verlag, Munich. Traducido por Thomas, J. (1970) Planeamiento y conducción de la enseñanza, Edit. Kepelusz S.A., Argentina.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gómez-Hurtado, I. (2012), Una dirección escolar para la inclusión escolar, Universidad de Huelva, España. En Revista Perspectiva Educacional. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Junio 2012, Vol. 51(2), Pp. 21.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. UCSH. Santiago de Chile.
- Kotter, J. (1999), Liderando el Cambio: Por Qué los Esfuerzos de Transformación Fracasan.
- Kotter, J. y John, P. (2001). Lo que de verdad hacen los líderes. Harvard Business Review- Liderazgo. Ed. Deusto.
- Harris, A. (2012), Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Labraña, J. (2014). Aportes del concepto de educación en Luhmann y su vinculación con el estudio de la exclusión. Estudios Pedagógicos, Valdivia.
- León, M. (2012). El liderazgo para y en la escuela Inclusiva. Universidad de Granada. Educatio Siglo XXI.
- Luhmann, N. (1990). Sociedad y sistema: la ambición de la teoría. (Trad. Santiago López Petit & Dorothee Schmitz). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Luhmann, N. (1991). Sistemas sociales. Cd. de México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. (Trad. Carlos Fortea). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Luhmann, N. (1998). Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general.
- Luhmann, N. y Schorr, K. (2000). Problems of reflection in the system of education. New York: Waxmann.
- Luhmann, Niklas (2007), La sociedad de la sociedad, México, Herder/Universidad Iberoamericana (UIA).
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297.

- Martinic S. (1992) Análisis Estructural, Presentación de un Método para el Estudio de las Lógicas culturales. Santiago, Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Milicic, N. y Arón, A. Clima Social Escolar y Desarrollo Personal. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1999.
- MINEDUC. (2008), Marco para la buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- MINEDUC. (2014). Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sus sostenedores.
- MINEDUC. (2014). Agencia de Calidad de la Educación. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf.
- MINEDUC. (2014). Agencia de Calidad de la Educación. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf.
- MINEDUC. (2015). Marco de la buena dirección y liderazgo escolar. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- MINEDUC. (2015). MINEDUC. Obtenido de MINEDUC: <https://www.mineduc.cl/?s=marco+para+la+buena+direccion>.
- MINEDUC. (2016), Ley 20.845. Ley de Inclusión escolar. Ministerio de Educación.
- Montecinos, C. (2019). Líderes Educativos. Obtenido de Líderes Educativos: <https://www.lidereseducativos.cl/wpcontent/uploads/2019/09/.pdf>.
- Ossandon, J. (2006). Objeto pedagógico perdido. Una interpretación Lumaniana de las bajas expectativas de liceos subvencionados en Chile. En Farías I. & Ossandón, J. Observando Sistemas. Nuevas Apropiaciones y Usos de la Teoría de Niklas Luhmann. Santiago de Chile. Ril editores y Fundación Soles.
- Programa de Integración Escolar PIE. Decreto supremo número 170 de 2009. Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión (directores y sostenedores).
- Peñaherrera, M.S. y Cobos, F. (2011). Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión. Barcelona. XII Congreso internacional de Teoría de la Educación.
- Perret-Clemon, A. y Nicolet, M. (1992). Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata: Madrid.
- Johansen, O. (1982), Introducción a la teoría general de sistemas. Edit. Limusa.

- Sánchez-Teruel, D. y Robles, M.A. (2010). La formación y orientación profesional para el empleo en colectivos de riesgo de exclusión: Un modelo de trabajo innovador. Congreso Internacional virtual de formación del profesorado. Universidad de Murcia.
- Sánchez–Teruel, D. (2013). Inclusión como una clave de una Educación para Todos: revisión teórica. Universidad de Jaén.
- Sanhueza Henríquez, S., Granada Azcárraga, M., & Bravo Cópola, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa.
- Sarto, M. y Vengas, M. (2009). Aspectos claves de la educación Inclusiva. Publicaciones del INICO. Colección De Investigación. Salamanca.
- Senge, P. (2002). La quinta disciplina: escuelas que aprenden. Bogotá: Editorial Norma.
- Robles, F. (2000). Autopoiesis, Inclusión y Tiempo. La indolencia ante la Exclusión Social. Recuperado el mayo de 2011, de www.academia.cl: http://www.academia.cl/biblio/revista_academia/11/91%20%20106.pdf.
- Tenorio, S. La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2005, 3 [Fecha de consulta: 24 de noviembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130176>> ISSN.
- Rojas, P (2013). Inclusión/Exclusión de los Escolares con Necesidades Educativas Especiales. Tesis de Grado Mass. U. de Chile.
- Rodríguez, D. (2008). Gestión Organizacional.
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Educere, 10(33), 347-356.
- Ubben, GC, (2001), El director, Liderazgo creativo de excelencia en las escuelas. Nueva York.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education images/0014/001402/140224e.pdf. En Maureira, O. y Montecinos, C. (coord.) (2014) VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía, “Hacia una Transformación Educativa con Sentido”, Santiago-Valparaíso, Chile.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Zelaya, A (1998) “La Orientación de los Alumnos”, Revista Educar, Año 3,Nº 25,1998.