



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

LIDERAZGO PEDAGÓGICO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PLAN ESTRATÉGICO
SUSTENTADO EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
Y EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
PROFESIONAL EN UNA ESCUELA
PÚBLICA DE RENCA

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
GESTIÓN EDUCACIONAL

AUTOR/A:

JOSÉ CARLOS ANTONIO MUÑOZ BARRIOS

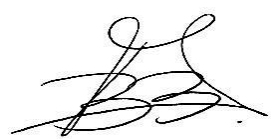
PROFESOR/A PATROCINANTE:

ANDREA VILLANUEVA MUJICA

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE, 2025

AUTORIZACIÓN PARA USO DE MATERIALES DE POSTGRADO EN SIBUMCE

La presente autorización faculta al Sistema de Bibliotecas UMCE para alojar y publicar el trabajo de investigación identificado más abajo, en las plataformas electrónicas que estime conveniente, a fin de permitir el libre acceso a los materiales producidos por la institución y su comunidad, entre ellos tesis, memorias, seminarios y otros. Contribuyendo de esta forma a la preservación digital, difusión y visibilidad nacional e internacional de las investigaciones, siempre patrocinando el respeto de los derechos establecidos por la Ley de Propiedad Intelectual vigente.

	UMCE el poder transformador de la educación	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION		
IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION				
Título de obra : liderazgo pedagógico para la inclusión educativa: diseño e implementación de un plan estratégico sustentado en el aprendizaje basado en proyectos y en comunidades de aprendizaje profesional en una escuela pública de renca.”				
Fecha de publicación : diciembre de 2025				
Facultad : Filosofía y Educación				
Departamento : Formación Pedagógica				
Carrera/Programa : Magister en educación con mención en gestión educacional				
Título y/o grado : Magister en educación con mención en gestión educacional				
Profesor/a guía/patrocinante : Andrea Villanueva				
EMBARGO:				
Se refiere a la restricción temporal impuesta por un autor o autores a su investigación, impidiendo su acceso público hasta que se cumpla cierto plazo acordado.				
☒ Sin embargo	☐ 1 Año	☐ 2 años	☐ 3 años	☐ 4 años
AUTORIZACIÓN				
A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.				
Nombre/Firma José Muñoz Barrios				
				
Santiago de Chile, 16 de 2025				
Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnológicos/dir-formulario-de-autorizacion-2				
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento.				

** Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.*

1. DEDICATORIA

Dedico este proyecto a mi escuela, formadora de estudiantes y docentes. A todas las generaciones de estudiantes que he tenido la fortuna de formar. A nuestro país, por darme la oportunidad de ser profesional y aportar con mi visión, al desarrollo de nuestra sociedad. A toda mi generación, que sigue buscando la transformación profunda de nuestro pueblo.

2. AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia en Constitución, que siempre he ha apoyado en todos mis proyectos y desafíos. A Mi compañera de vida, Farah, por impulsarme y alentarme a seguir creciendo, A Mateo y Emilia, por acompañarme en todo momento que los invité a clases.

3. RESUMEN

El proyecto se desarrolla en una escuela pública de la comuna de Renca, Chile, que se caracteriza por alta vulnerabilidad social, diversidad cultural, aumento sostenido de estudiantes con necesidades educativas y con un programa de integración escolar.

La problemática se observa en la existencia de una diferencia entre las visiones institucionales de inclusión educativa y las prácticas escolares efectivas, las cuales mayoritariamente se dan en el contexto de un enfoque de integración de carácter biomédico y fragmentado. Esto disminuye las posibilidades de diversificación de la enseñanza, la colaboración entre docentes, y estrechar las barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado.

El objetivo general es diseñar e implementar un plan estratégico que aborde la inclusión, que permita institucionalizar el aprendizaje basado en proyectos (ABP), con enfoque inclusivo, mediante comunidades de aprendizaje profesional (CAP), que fortalezca las prácticas pedagógicas colaborativas, diversificadas y acorde con el proyecto educativo institucional (PEI).

En tanto los resultados esperados, deseamos un diálogo reflexivo de docentes y experiencias de aprendizaje inclusivas, la consolidación de una cultura inclusiva, el fortalecimiento del desarrollo profesional docente entorno a las CAP, una mejora en la gestión curricular y pedagógica y la disminución de las barreras para el aprendizaje, permitiendo el desarrollo de trayectorias educativas equitativas entre los estudiantes.

TABLA DE CONTENIDOS

1. DEDICATORIA	3
2. AGRADECIMIENTOS	4
3. RESUMEN	5
4. INTRODUCCIÓN	9
5. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	12
5.1 Contextualización – diagnóstico	12
5.1.1 CONTEXTUALIZACIÓN	12
5.1.1.1 Trayectoria de la educación especial a la educación inclusiva en Chile	12
5.1.2 DIAGNÓSTICO	28
5.1.3 Análisis del instrumento aplicado	31
5.1.3.1 Dimensión: Inclusión	32
5.1.3.2 Dimensión: Diversidad	34
5.1.3.3 Dimensión: Barreras para el aprendizaje	39
5.1.3.4 Dimensión: Gestión de la inclusión	40

5.2 Definición de la problemática	43
5.3 Objetivos y resultados esperados	47
5.3.1 Objetivo General	47
5.4 Justificación del proyecto	48
6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL	52
6.1 Posición teórica conceptual	52
6.1.1 Mirada retrospectiva desde la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la educación inclusiva	52
6.1.2 Enfoque inclusivo en la educación	57
6.1.3 Modelos de liderazgo para avanzar en la inclusión educativa	59
6.1.4 Conceptualizaciones relevantes para la inclusión	67
6.1.4.1 Diversidad	67
6.1.4.2 Barreras para la inclusión	68
6.1.4.3 Adecuaciones curriculares y diversificación de la enseñanza	70
6.1.4.4 Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje profesional	72
6.2 Contribución a la innovación educativa	74

7.	TERCERA FASE:	DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN	
			79
7.1	Coordinación entre profesional,	participantes o grupos	
			79
7.2	Definición del campo de acción con la comunidad		80
7.2.1	Elementos indagativos para	construir una propuesta	
			81
7.3	Formulación	de actividades	
			82
7.3.1			DIAGNÓSTICO
			82
7.3.2	PLANIFICACIÓN		83
7.3.3			IMPLEMENTACIÓN
			84
7.3.4	FASE	DE	EVALUACIÓN
			85
7.3.4.1	MONITOREO		85
7.3.4.2	EVALUACIÓN DEL PROYECTO		86
7.3.5	DIFUSIÓN		87
7.4	Cronograma de actividades		88
7.5	Recursos y presupuesto: operación e inversión		89
8.	CUARTA FASE:	SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA	
			91
8.1	Reflexión del	aprendizaje profesional	
			91
8.2	Proyecciones y	limitaciones del proyecto	
			93
8.2.1			PROYECCIONES
			93

8.2.2	LIMITACIONES	DEL	PROYECTO
.....			94
8.2.3	REFLEXIÓN		FINAL
.....			95
9. REFERENCIAS			96
10 ANEXOS			110
10.1 Anexo 1: Transcripción del grupo focal			110
10.2 Anexo 2: Set de preguntas para evaluación del proceso de implementación la estrategia de ABP por medio de una CAP			123

4. INTRODUCCIÓN

El proyecto busca institucionalizar prácticas en el establecimiento educacional (en adelante EE), instalando la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), con enfoque inclusivo, bajo la lógica de gestión de la calidad de la enseñanza, por medio del trabajo colaborativo, en modalidad de comunidad de aprendizaje profesional (CAP).

Así mismo, se enmarca dentro del área de la gestión de la inclusión, por medio del desarrollo de un plan estratégico para abordar la inclusión educativa, desde las prácticas docentes y, por otro lado, las prácticas docentes, considerando para ello, los elementos evaluativos, curriculares y pedagógicos.

En el contexto chileno, diversos estudios académicos sugieren que la inclusión educativa sigue una lógica centrada en enfoque biomédico, al alero del Decreto 170, desde donde los docentes han construido “una noción restringida a los estudiantes con NEE, discapacidad, o problemas de aprendizaje, viendo limitado el campo de lo que significa trabajar desde el enfoque inclusivo” (Duk, et al, 2021. p.77) y “suelen tener una perspectiva individualista basada en un modelo médico/remedial que reconoce que las dificultades de aprendizaje son causadas por las debilidades de los estudiantes” (Muñoz, et. al, 2015, p. 76).

Además, según datos del 2018, emanados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), el total de estudiantes que requerían apoyo de los Programas de Integración (PIE) alcanzaban 183.373. Este número representa al 5,12% de la matrícula total de los establecimientos que reciben subvención del Estado (Holz, 2018).

Esta cifra aumenta en el 2023, según el análisis de la base de datos de la matrícula del (PIE), emanado por parte del Centro de Estudios MINEDUC, que señaló

que existen 473.006, lo que representa un 14,6% de la matrícula total de los establecimientos que reciben subvención del Estado (MINEDUC, 2024).

En esta realidad, en donde la interpretación de la inclusión no permite diversificar la enseñanza con prácticas docentes que favorezcan la disminución de barreras para la inclusión, frente a un aumento progresivo de la matrícula de estudiantes que poseen diagnósticos, sumado a las diversidades que posee la escuela pública, se deben dar alternativas de gestión de la enseñanza y el aprendizaje que favorezcan un aprendizaje equitativo.

Así, la gestión de la educación, desde el enfoque inclusivo, es una apuesta por dar espacios de justicia y equidad para personas en riesgo de exclusión educativa-social (Ley 21.040, 2017; Tintoré, 2018; Manghi et al., 2020, Valdés y Pérez, 2023).

No obstante, también pretende avanzar en una educación que permita una mejora continua, por tanto, mejorar la enseñanza. Con base a lo anterior, Valdés y Pérez (2023) nos señalan que “el director y su equipo no sólo deben administrar las escuelas y conducir la mejora del rendimiento académico, sino que, además, deben procurar que las escuelas avancen hacia un modelo de inclusión, de justicia y de equidad” (p. 115).

Dado este contexto, la gestión de la inclusión en las escuelas permite realizar ajustes en las prácticas institucionales que tienen por objetivo, disminuir las barreras para el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes en sus trayectorias educativas, en el entendido que el establecimiento refleja su entendimiento de los estudiantes que componen la comunidad, definiendo caminos de mejora situados desde los principios del reconocimiento de todas y todos, la pertenencia de la propuesta educativa y la presencia heterogénea al interior de la escuela, más allá del solo acceso (Mineduc 2016).

Mirando el contexto local, el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal 2025 (PADEM), establece desafíos que se alinean con las necesidades identificadas dentro de la escuela, que se describen a continuación:

- Consolidación del trabajo colaborativo e interdisciplinario en el diseño e implementación de la respuesta pedagógica de atención a la diversidad, con toda la comunidad.

- Potenciar el trabajo de co-enseñanza e interdisciplinario en el aula común, mediante diferentes estrategias de apropiación de capacidades y acompañamiento de los equipos de gestión.

- Fortalecimiento el paradigma de perspectiva social de la discapacidad, con prácticas institucionales y pedagógicas que permitan espacios de aprendizajes dentro y fuera del aula, que favorezcan la participación y donde todos y todas se sientan representados.

- Trabajar el enfoque social de la neurodivergencia, potenciando una perspectiva ecológica y funcional que permee las distintas prácticas pedagógicas e institucionales, avanzando a comunidades educativas neuro inclusivas.

Con estos antecedentes, la propuesta se fundamenta en relación a la necesidad de mejorar aspectos de gestión institucional y pedagógico, estableciendo cimientos de cultura escolar en toda la comunidad, asumiendo el desafío de la gestión inclusiva, como un enfoque que permite visualizar a quienes se encuentran en riesgo de exclusión, plantear la diversificación curricular como una estrategia para el conjunto de la población estudiantil, y así, proteger las trayectorias educativas.

En el contexto del EE, se puede comprender que la inclusión educativa tiene un desarrollo muy incipiente. Esto se expresa en prácticas docentes que no incorporan la diversificación de la enseñanza, como mecanismo para reducir las brechas de aprendizaje y mejora continua. En este sentido, esta forma de trabajo puede explicarse por la importancia que otorga la normativa vigente, a la creación de proyectos escolares de integración (PIE), por medio de los diagnósticos, debido a que así se asignan los recursos económicos y humanos (Muñoz, et al, 2015, p77).

Esto lleva a ver la inclusión solo en el aspecto que dice relación con aquellos estudiantes que poseen diagnósticos, pero no amplía la mirada a las demás dimensiones que requieren de este enfoque.

Por ende, la propuesta pretende diseñar un plan estratégico para la inclusión educativa, que impulse políticas institucionales inclusivas, desde la institucionalización del ABP como una práctica que permite diversificar la enseñanza y entregar experiencias de aprendizaje que involucre la participación del conjunto del estudiantado.

Para esto, el proyecto aborda una revisión de lo que ha sido la trayectoria del trabajo de inclusión en términos internacionales y su desarrollo y evolución nacional.

A su vez, hace una revisión teórica sobre los conceptos esenciales del proyecto, como inclusión, barreras para el aprendizaje, diversidad y trabajo colaborativo.

Finalmente, incluye la propuesta para abordar la gestión del proceso de institucionalización de prácticas docentes en términos del ABP y la implementación de una CAP, detallando el diagnóstico, la planificación de las acciones y los distintos procesos para la implementación, evaluación, seguimiento y la difusión de los resultados del proyecto, considerando los tiempos, responsables y recursos.

5. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

5.1 Contextualización – Diagnóstico

Este apartado abordará cómo la educación chilena ha evolucionado en el periodo desde la mitad del siglo XX hasta nuestros días, señalando algunos hitos históricos, bajo la mirada analítica de los modelos que han estructurado las acciones del Estado.

Posteriormente, entregará una caracterización de la escuela en la que se desarrollará el proyecto.

5.1.1 Contextualización

5.1.1.1 Trayectoria de la educación especial a la educación inclusiva en Chile

El concepto de educación especial, según Mateos (2008), “se ha utilizado de manera tradicional para nombrar a un tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria [...] Es así que a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía” (p. 6), se les apartaba, en escuelas especiales, para atender la situación particular, por el solo hecho de salir de la norma. Estos alumnos, eran llevados a estas escuelas, sin considerar sus capacidades, sino que, al ser considerados con déficit o minusvalía, eran segregados en una educación, independiente de si eran capaces de participar y desarrollarse en una escuela del sistema regular.

En Chile, al igual que en otras partes del mundo, entre los años 40 y 60, para dar atención a las personas consideradas con “déficit y patologías”, se conformaron centros y escuelas especiales, al margen del sistema regular, en donde se buscaba la cura o

rehabilitación, bajo la definición de atenciones particulares, según el diagnóstico definido (MINEDUC, 2004). Según Caiceo (2023), en el año 1970, existían 44 escuelas especiales en el país, que atendían a distintas necesidades educativas especiales (NEE), desde un enfoque clínico.

Según Manghi et. al. (2020), desde los años 70 se comienza a dar importancia a las infancias en concordancia con la necesidad de dar mayor protección, centrados en dar atención oportuna y pertinente, creándose la Corporación de Junta de Jardines Infantiles (JUNJI). Posteriormente en la propuesta de la Escuela Nacional Unificada, se mantiene el principio del trabajo con las infancias, como un mecanismo para reducir las brechas de la desigualdad social, estableciendo gratuidad, asistencia escolar, la planificación del currículo y una escuela vinculada a la comunidad, buscando establecer calidad por medio de un currículo universal.

El proceso en Chile parecía tomar un rumbo en el que había respuestas hacia las infancias con discapacidad, como también a aquellas excluidas por las brechas sociales y educativas, pero este propósito se ve truncado por el golpe de Estado y es importante analizar los efectos que tuvo este hecho, en virtud de las perspectivas en la que se asumen para resolver problemas educativos, sobre todo en las poblaciones estudiantiles con mayor posibilidad de fracaso o exclusión escolar.

El año 1974, el doctor Luis Bravo entregó un informe al Mineduc, llamado “El fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía” (MINEDUC, 2004. p. 8), en el que se identificó el número de niños que repetía de curso y que abandonaba la escuela, como causas del fracaso escolar. Este diagnóstico derivó en propuestas para abordar el fracaso escolar por medio de estrategias profesionales. Entre las acciones que se gestionaron, hubo un Seminario sobre Educación Especial, en el cual se coordinaron y reunieron todas las entidades preocupadas por esta temática.

Esta iniciativa derivó en la promulgación del Decreto exento N° 185, que, a su vez, creó la Comisión N° 18 (MINEDUC, 2004), que implicó que se formularan planes y programas de estudio, espacios educativos para personas catalogadas como “especiales” (personas con déficit mental, con déficit visual; trastornos específicos del aprendizaje de la lectoescritura y cálculo; alteraciones del lenguaje oral, y trastornos

auditivos) (MINEDUC, 2004; Manghi, et al, 2020). El año 1976, se aprueba el Decreto N° 457/76 (Decreto 457 de 1976), creándose los grupos diferenciales dentro de las escuelas, los que se entienden como:

organizaciones escolares destinadas a dar atención psico-pedagógica a los alumnos que presentan trastornos de aprendizaje oral, lecto-escrito y/o cálculo, con inteligencia normal o cercana a ella debidamente diagnosticada, y que funcionan en forma paralela a los cursos de educación básica común. (Art. 2)

En el año 1975, (MINEDUC, 2004) se crean espacios con profesionales fuera de la escuela, los centros psicopedagógicos. Todas estas medidas se basan en que los individuos son los responsables de su propio fracaso escolar y que se buscan las soluciones a través de la educación especial.

Posteriormente en 1977, por medio del Decreto 911, se incentiva la atención individualizada y la creación de escuelas especiales con gabinetes técnicos. En cuanto a las escuelas y liceos regulares, se dio paso al ingreso de educadores diferenciales que asumen el trabajo con estudiantes con posibilidades de repitencia o abandono escolar. (Manghi, et al, 2020)

Además, Manghi et. al. (2020) plantean que, dentro de esta trayectoria de segregación educativa para personas con discapacidad, es necesario precisar la instalación de la libertad de enseñanza, como un principio constitucional, que se traduce en la descentralización y privatización de la administración de los recursos financieros de la educación, dando un cambio en el potencial educativo del Estado, ahora subsidiario, transformando un bien común a un bien de consumo, lo que se tradujo hasta la actualidad en una oferta educativa con distintos niveles de calidad, donde quienes poseen recursos pueden acceder a una de mayor calidad, con altos niveles de segregación escolar por clases sociales.

Esta llamada descentralización, dio paso a la privatización de la educación y consigo, una fuerte desigualdad y segregación educativa. Al año 1987, el sistema, ahora de dependencia diversa, municipal, particular subvencionada y particular,

alcanzaban 264 establecimientos de educación especial. O sea, entre 1970 y el año 1987, hubo un aumento explosivo de centros educativos, lo que se puede entender, por la nueva modalidad de financiamiento, el voucher al individuo, lo que muestra la privatización y apertura de centros no estatales, que ahora absorben la matrícula.

Tabla 1

Matrícula de la educación especial, según déficit y dependencia

Dependencia Déficit	Fiscal	Municipal	Particular subvencionado	Particular no subvencionado	Total
Trastorno auditivo	815	141	395		1351
Deficiencia mental	6906	8871	11350	51	27178
Déficit visual	44	70	155		269
Alteraciones del lenguaje oral	487	263	712		1472
Trastornos motores	241	97			338
Otro tipo	292	117			409
Total	8785	9559	12612	51	31017

Nota: Tabla de elaboración propia. Datos que referencian la matrícula de estudiantes

con discapacidad, pertenecientes a distintas modalidades educativa según tipo de sostenedor al año 1985. Al año 1987, se deben sumar sostenedores fiscal y municipal.

Fuente: (MINEDUC, 2004)

En la década los 80, hasta los 90, varios esfuerzos apuntaron a consolidar una educación especial, y la presencia de la acción diferencial, centrada en el déficit, que se puede percibir en la creación de planes y programas de estudio, para distintas discapacidades (MINEDUC, 2004). Según Cardozo y López (2019), el periodo comprendido entre 1852 a 1989, se denomina origen y consolidación de la educación especial, estableciendo que en este tiempo, se conformó una respuesta medico

remedial, como una de sus apuestas más importantes, fue la segregación, en espacios apartados, en donde se da atención a estudiantes, enfocados en su rehabilitación, caracterizado por la individualización del estudiante, dentro de su condición, sobre todo aquellos estudiantes con diagnósticos permanentes.

No obstante, en opinión de Caiceo (2023), el periodo comprendido entre 1964 y 1980, lo denomina “consolidación y grandes logros científicos” (p. 6), determinado por la apertura de escuelas especiales para determinadas condiciones, abriendo espacios de estudio universitario y técnico en el área de educación especial, como también grupos de investigación, para consolidar lo avanzado desde el mundo médico, vinculado al pedagógico. Además, en este periodo, surge la promulgación de variados decretos que permiten los planes de estudio en casas universitarias, que se dan en periodo de democracia, como en dictadura. Ello, permite decir, que independiente de la situación política, la educación especial siguió un derrotero sin interrupciones, pero si marcado por lo político e ideológico y enmarcado en el modelo del déficit (Manghi et. al. 2020).

Posteriormente, en la década de los 90, se genera una administración de los principios rectores en términos de financiamiento y, a su vez, se mantienen las perspectivas de trabajo con enfoque individualista y médico remedial. A partir del Decreto 490 de 1990, se establecen las normas que regula la incorporación de alumnos con discapacidad. También establece las distintas discapacidades que se contemplan, lo que debería integrar la actividad de integración, que contempla “los apoyos técnicos requeridos para el diagnóstico, orientación y ubicación escolar del discapacitado, así como la acción pedagógica especializada y/o las atenciones de tipo remedial” (Caiceo, 2023. p. 11). Se podría señalar, que este decreto, es una antesala a los Programas de Integración Escolar (PIE). En esta modalidad, los estudiantes son incorporados a la escuela regular y se posibilita el acceso al currículo regular y se busca su progreso en el plan de estudio común, por medio de apoyos adicionales.

En el año 1998, se establece el Decreto 1, que reglamenta parte de la ley N° 19.284, de 1994, que establece normas para la integración de personas con discapacidad. Este plantea la posibilidad de integrar personas con discapacidad en escuelas regulares, que cuenten con proyectos de integración o no (Decreto 1 de 1998). Además, se señala que las escuelas regulares deben generar las innovaciones y

adecuaciones curriculares, para que las personas que poseen NEE puedan asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, al igual que en las que poseen proyecto de integración.

En su artículo 3, se señala que quienes por la naturaleza de sus NEE no puedan integrar una escuela común, es la escuela especial la que debe impartir la enseñanza especial. Este decreto, en su artículo 12, establece de igual forma, la integración, pero con segregación interna de estudiantes con NNE derivadas de una discapacidad, señalando, varias formas posibles, con el aula de recurso como fórmula, para la atención y el progreso.

En 2005, se promulga la Política Nacional de Educación Especial, que tiene por objetivo general, para el periodo del 2006 al 2010, “hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo” (MINEDUC, 2005 b. p. 45).

Esta política nacional, integró la opinión de diversos sectores civiles de la sociedad que trabajan en torno a la temática, conformando un esfuerzo más amplio, público y privado, que, de sustento y estructura, como política pública. Aquí ya se habla de inclusión, trabajo con la diversidad y de las personas con NEE, lo que conceptualmente, sienta las bases de una forma pedagógica, en la que se propone incorporar estas concepciones a los equipos que trabajan en las escuelas regulares, como las de modalidad especial. Otro elemento importante que se propuso esta política nacional, fue “mejorar el financiamiento de la educación especial” (MINEDUC, 2005 b. p. 60).

Por ello, el 2009 se promulga la Subvención Diferenciada para alumnos y alumnas con “necesidades especiales” (en adelante, Decreto 170) que, si bien busca mejorar las condiciones para estudiantes con NEE, para que puedan acceder sin discriminación a las escuelas regulares, puedan permanecer, progresar y mejorar sus aprendizajes, por medio de la contratación de los profesionales que pueden mejorar los aprendizajes de los estudiantes diagnosticados, esta sigue un modelo de subvención, o sea, oferta a la demanda, en el que, la escuela, por medio de dispositivos de evaluación diagnostica a los estudiantes, los clasifica, con el objeto de recibir los recursos por cada

individuo detectado. No obstante, no señala como abordar a cada uno en su diagnóstico (Peña, 2013).

Así mismo, Peña (2013), nos señala, que, para poder corregir el fracaso de mejorar las condiciones de aprendizaje y resultados con estudiantes que no lograban los resultados esperados en los exámenes objetivos y estandarizados, se creó subvención escolar preferencial (SEP) en 2008, que entrega, nuevamente una subvención al individuo vulnerable económicamente, no al establecimiento, o sea, a la demanda.

Peña (2013) añade, “es una forma, a pesar de su finalidad de mejorar las condiciones de los más vulnerables, de consolidar el sistema de mercado sin querer insistir en las dificultades de carácter político que atañen a su funcionamiento” (p. 96). El camino chileno ha tomado un enfoque de financiamiento a las necesidades de los estudiantes, por medio de un sistema de voucher, que no resuelve el problema de las condiciones de quienes tienen riesgo de exclusión, debido a que se entregan recursos, pero no se modifican las condiciones estructurales que llevan a la segregación de personas, sea en condición de discapacidad o de vulnerabilidad.

En términos del trabajo educativo, es relevante lo que se observa en la realidad chilena, puesto que el trabajo sigue en una lógica centrada en un enfoque biomédico, en un diagnóstico, como lo señala el Decreto 170, en el que los docentes poseen “una noción restringida a los estudiantes con NEE, discapacidad, o problemas de aprendizaje, viendo limitado el campo de lo que significa trabajar desde el enfoque inclusivo” (Duk, et.al, 2021. p.77) y suelen tener una perspectiva individualista basada en un modelo médico/remedial que reconoce que las dificultades de aprendizaje son causadas por las debilidades de los estudiantes (Muñoz, et. al, 2015, p. 76).

Por ende, desde el profesorado, se asume sólo un trabajo hacia estudiantes con neuro divergencias, el que limita la acción de la inclusión de muchos otros grupos que pueden quedar aislados de las prácticas educativas, de grupos de docentes que puedan trabajar solo hacia un sector de la clase o, dicho de otra manera, prácticas educativas que van generando exclusión dentro de una clase.

En este sentido, esta forma de trabajo puede explicarse por la importancia que otorga la normativa vigente, a la creación de proyectos escolares de integración (PIE),

por medio de los diagnósticos, debido a que así se asignan los recursos económicos y humanos (Muñoz, et. al, 2015, p77).

Es importante la creación de la Ley N° 20.370, Ley General de Educación (en adelante LGE), promulgada el 2009, debido a que se plantea el concepto de inclusión (Benavides et al, 2023), promoviendo que se reduzcan las desigualdades generadas a partir de condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad, religión o de quienes tengan NEE, propiciando que los establecimientos sean un lugar de encuentro entre estudiantes, indistinta su condición (DFL 2, 2009, p. 3).

Según Benavides et al (2023), pesar ello, en la práctica educativa regular, se generan barreras para la inclusión educativa, en el sentido prescrito por la LGE, cuando socialmente se tiende a la individualización, a la segregación y a la falta de responsabilidad del aprendizaje de todos los estudiantes.

La LGE es la antesala para dos elementos importantes de la inclusión en Chile, el decreto N° 83 exento, de 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2015; Decreto 83 exento, 2015), que promueve la diversificación de la enseñanza, establece criterios y orientaciones para la adecuación y flexibilidad curricular, buscando una educación más inclusiva y equitativa, lo que representa una mirada concreta en la manera de abordar la diversidad presente en las aulas, entregando la apertura a estrategias didácticas que puedan hacer carne la equidad y justicia pedagógica y curricular.

El otro elemento relevante es la ley 20.845 del año 2015, de Inclusión escolar, que viene a reforzar lo descrito en la LGE, agregando el resguardo de los derechos de cualquier estudiante, independiente de condiciones académicas, sociales, familiares, culturales y otras. Así, cualquier establecimiento que reciba aportes del Estado, debe apegarse al principio de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria. Además, elimina el financiamiento compartido y el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado.

Por otra parte, el decreto 67, que “Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción” (Decreto 67, 2018). Según Zambrano et al (2022), esta atribuye una mayor importancia a la conceptualización de la evaluación en el aula,

más participativa, que permita la construcción de espacios colaborativos y de reflexión pedagógica permanente entre los y las estudiantes, y el docente.

No obstante, Ruz et al (2024), nos señala que hay diferencias entre el quehacer docente y lo expresado por las orientaciones de la política pública. Esto, porque hay diversas interpretaciones de cómo aplicar el decreto y desconocimiento de cómo monitorear formativamente a los estudiantes. Además, Ruz et al (2024), señala que, si bien es cierto, el decreto permite agencia de parte de los docentes, a su vez los limita, debido a que delimita de manera específica como comprender la evaluación, calificación y promoción, por tanto, su capacidad de adaptabilidad e interpretación.

Sumado a lo anterior, presenta una tensión entre retención y promoción, en donde, no ofrece claridades para los casos en estudiantes que repiten (retención) y aquellos que son promovidos, a pesar de no lograr los aprendizajes esperados. No obstante, en el ideal, el decreto viene a plantear la necesidad de establecer diálogos simétricos y democráticos desde los docentes en el proceso evaluativo, para que exista una toma de conciencia para afrontar los desafíos escolares, al asumir un rol activo en el aprendizaje, por parte de los estudiantes (Ruz et al, 2024).

En el año 2022, se promulga la Ley 21.430, Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, que si bien, no es relacionada directamente a la educación, sí instala el “deber de la familia, de los órganos del Estado y de la sociedad, respetar, promover y proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes.” (21.430, art. 2). En este sentido, se le da una importancia a la promoción y resguardo de los derechos de la niñez y adolescencia, por tanto:

Esta ley establecerá el marco para que el Estado adopte todas las medidas administrativas, legislativas o de otro carácter para la defensa y protección, particular y reforzada de los derechos de los niños, niñas y adolescentes provenientes de grupos sociales específicos, tales como migrantes, pertenecientes a comunidades indígenas o que se encuentren en situación de vulnerabilidad económica, garantizando su pleno desarrollo y respeto a las

garantías especiales que les otorgan la Constitución Política de la República, la Convención sobre los Derechos del Niño, los demás tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Chile que se encuentren vigentes y las leyes. (Art. 2, Inc. I)

En el mismo sentido el artículo anterior faculta a toda persona a interponer las acciones administrativas y judiciales, cuando se vean vulnerados los derechos fundamentales, a fin de restaurar el ejercicio y goce de tales derechos. Esto, da un sustento de gran importancia, todo lo anteriormente descrito, para evitar discriminaciones arbitrarias, exclusión de estudiantes, por sus condiciones, sean cual sean, por tanto, nos obliga a generar las condiciones para que la niñez y adolescencia, a promover, respetar y garantizar sus derechos plenos, o sea, reconocerlos en su condición de sujetos de derecho.

Cómo último elemento legislativo de gran relevancia, se ha dictado la Ley 21545, de Autismo del año 2023, que viene a articular el trabajo del sistema educativo y de salud, con respecto a los derechos que poseen las personas con autismo, como también concientizar a la sociedad en la importancia de visibilizar y abordar de manera integral. Es interesante observar la vinculación entre dos sistemas que tienen como propósito eliminar cualquier barrera que impida el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y adultos, en cualquier etapa de su vida (Ley 21545, 2023).

En el marco de dicha ley, el año 2023, se emitió una circular, por medio de la resolución exenta 586, en la que se establece “la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de los párvulos y estudiantes con trastorno del espectro autista en el ámbito educacional” (Resolución exenta 586, 2023. p. 6). Además, establece lo que se entiende por persona dentro del espectro autista a:

a aquella que presenta una diferencia o diversidad en el neurodesarrollo típico, que se manifiesta en dificultades significativas en la iniciación, reciprocidad y mantención de la interacción y comunicación social al interactuar con los diferentes entornos, así como también en conductas o intereses restrictivos o repetitivos. (p. 9)

Así mismo, establece principios que orientan el trabajo con las personas del espectro autista, como también las obligaciones de los establecimientos educacionales, que tienen por objetivo, que las instituciones escolares, adapten sus procesos institucionales, instrumentos de gestión y todo aquello que sea de relevancia, para dar garantías de acceso, permanencia, desarrollo y sin discriminación.

Este conjunto de leyes y decretos conforman un poco de la historia de los últimos 80 años de educación especial e inclusión en Chile, considerando que se transitó por diversas concepciones en cuanto a la educación especial, con un modelo centrado en el déficit, con enfoque médico rehabilitante, a una concepción con paradigmas de reconocimiento de las diversidades más allá de los diagnósticos, con pleno reconocimiento de la escuela como un espacio en donde estudiantes puedan generar una vida con otros, fuera de la discriminación y exclusión, bajo un modelo de escuela inclusiva, entendida “como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (Ainscow y Booth, 2000, p. 9).

Para complementar este contexto histórico del desarrollo de la educación especial, hasta una de carácter inclusiva, es importante tener a la vista las cifras y cómo éstas varían en el tiempo, a la base de las normativas legales y cómo se hacen cargo de estos índices.

Por tanto, es relevante señalar que los desafíos de la inclusión escolar son mucho más amplios que los programas de Integración. La realidad escolar de los últimos años evidencia un aumento progresivo de una matrícula de estudiantes con diversidades que requieren de apoyos pedagógicos diversificados y, a su vez, procesos de acompañamiento que buscan, como fin último, el desarrollo integral, el máximo potencial y que pueda concretar una trayectoria educativa, que integre un enfoque social de la discapacidad y la inclusión, en donde no tan solo se transforme la realidad de estudiantes, porque esta no cambiará si son los propios adultos encargados de los procesos formativos quienes ejercen violencia o marginación.

Es relevante observar algunos datos en torno a la matrícula de estudiantes migrantes, para contextualizar la pertinencia del enfoque inclusivo en el contexto

chileno y ampliar la mirada en torno a las posibilidades de la diversidad dentro de los establecimientos educativos.

Tabla 2

Matrícula de estudiantes migrantes

Año	Estudiantes niñas/os, jóvenes y adultos extranjeros matriculados
2017	77.607
2021	192.335

Nota: Tabla de elaboración propia con datos del MINEDUC.

Fuente: MINEDUC, (2022a).

Como muestra la tabla N° 2, el aumento porcentual de estudiantes extranjeros, de distintas edades, fue de un 157% en 4 años.

Tabla 3

Progresión del número de estudiantes en PIE nivel nacional por años

Año	Número de estudiantes integrados/as en el PIE
2019	385.995
2020	343.095
2021	396.075
2022	438.760
2023	473.006

Nota: Tabla de elaboración propia con datos del MINEDUC, contemplando la matrícula de establecimientos funcionando.

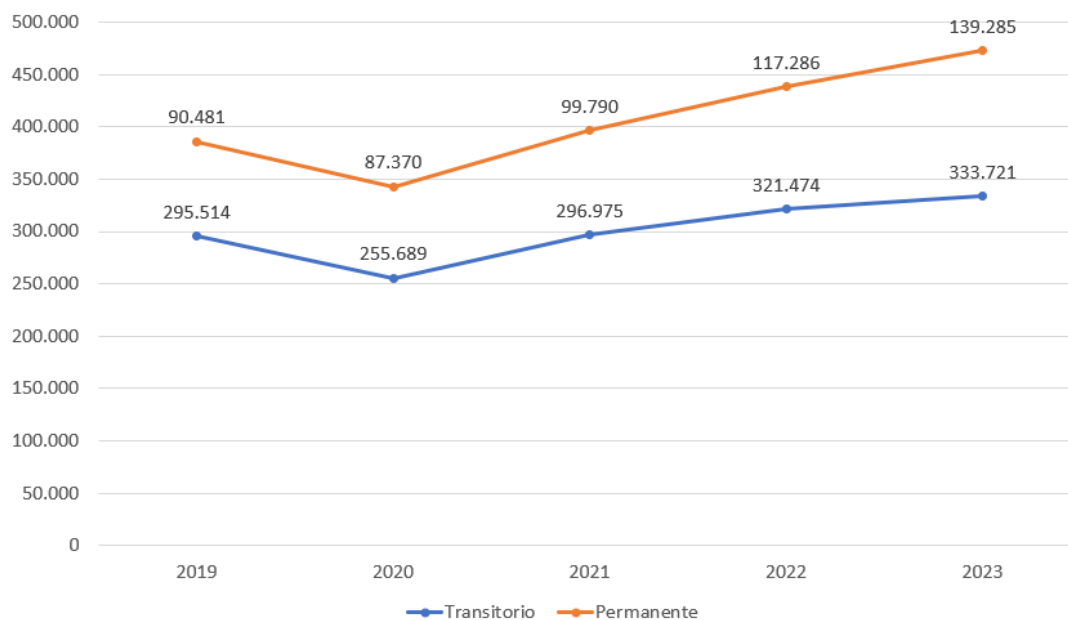
Fuente: MINEDUC CEM, (2024b).

Según los datos que muestra la tabla N° 3, el año 2019 registró 385.995 estudiantes integrados/as en el PIE, mientras que el 2023 presentó un total de 473.006, lo que representa un alza de un 22,5% en el periodo analizado. Al observar la proporción de estudiantes miembros del PIE respecto de la matrícula pública total, se evidencia un aumento de un 2,1% y es equivalente al 14,6% de la matrícula total en escuelas con financiamiento estatal. (MINEDUC CEM, 2024b).

La mayoría de estudiantes experimentan necesidades transitorias, es decir, 333.721 alumnos (70,6%), en comparación con solo 139,284 estudiantes que tienen necesidades permanentes (29,4%). Hay una brecha de género más pronunciada en las necesidades permanentes, con un 67,7% de estudiantes hombres y un 32,3% de estudiantes mujeres (MINEDUC CEM, 2024a).

Figura 1

Cantidad de estudiantes en el PIE según característica de integración



Nota: Tabla de elaboración propia

Fuente: (MINEDUC CEM, 2024b).

En relación al autismo, se muestra un aumento exponencial de “un 300,4% en el periodo 2019-2023, pasando de 11.877 estudiantes a 47.551 en 5 años. Igualmente, en

el último año presentó un incremento del 64,9%.” En cuanto al Asperger, en los últimos 5 años, mostró un incremento de 6956 estudiantes, lo que porcentualmente muestra un aumento de 76,1% y un crecimiento de 14,2% entre 2022 y 2023. (MINEDUC CEM, 2024b, p. 11).

Es importante considerar dentro de esta discusión, la legislación en torno a personas LGBTQ+, puesto que vienen a constituir un marco normativo que regulan también a los espacios educativos en todos los niveles y viene a instalar el debate a nivel nacional, por tanto, al interior de las escuelas también, del reconocimiento, respeto y protección, además de visibilizar las violencias a las que es expuesta esta población, como forma de reflexión al interior de las comunidades.

Aun así, con todo este conjunto de herramientas, la cultura de la discriminación simbólica se perpetúa en las escuelas.

En cuanto a la diversidad sexual presente en comunidades escolares, informes del MINEDUC nos muestran que, en diez años, el porcentaje de jóvenes que se identifica con una orientación sexual, identidad y expresión de género distinta a la heterocisnorma aumentó casi cuatro veces, pasando de 3,4% a un 12%. (MINEDUC, 2023)

Un estudio de la Fundación Todo Mejora (2017), identificó que un 46% de estudiantes que participaron del estudio presenta sintomatología depresiva y que de este porcentaje un 44% ha sufrido acoso o maltrato. En esta misma línea, un 41% ha tenido comportamiento suicida por acoso o maltrato.

Unesco expresa cifras en torno al tema mencionado en el estudio anterior y nos entrega información relevante al momento de abordar las expresiones de violencia y discriminación, realizadas por, pero también desde adultos presentes en centros educativos (Fundación Todo Mejora, 2016).

Dentro de los datos destacados 70,3% dice sentirse inseguro en su lugar de estudio debido a su orientación sexual y 29,7% en virtud de cómo expresan su género. En paralelo, 94,8% ha escuchado comentarios LGBT-fóbicos en su escuela, y 59,9% reporta haberlos oído de parte de adultos de la comunidad

escolar. 62,9% sufrió acoso por su orientación sexual y 59,9% por su expresión de género. 29,1% de los encuestados han sido agredidos físicamente en razón de su orientación sexual y/o expresión de género. Entre los estudiantes que experimentaron victimización regular un 76,2% reporta altos niveles de depresión. (pp 7-8)

Este contexto educativo nos presenta un enorme desafío y que debe resolverse, debido a que los datos post pandemia se distanciaron demasiado en relación con los que existían antes del contexto de emergencia sanitaria. Esto nos evidencia que, al existir aumento en las cifras en torno a la inclusión en la escuela, debemos extremar esfuerzos por superar aquellas barreras que impiden los avances sustanciales, en la reducción de la exclusión, aumento de los aprendizajes y, por ende, el aumento de estudiantes que completan sus ciclos formativos regulares obligatorios.

Esto nos lleva a pensar en aquello que podemos abordar desde nuestro rol como agentes de transformación al interior de las comunidades, con dos focos de intervención: por un lado, el profesorado, sus creencias en torno a la inclusión y sus procesos formativos de pregrado u otros de formación continua; por otro lado, las creencias y concepciones que poseen los equipos directivos sobre inclusión educativa, qué rol les toca jugar en el liderazgo de este proceso continuo y las prácticas que desarrollan en la gestión educativa, pedagógica, curricular y de convivencia educativa.

Por ello, queda una tarea importante, puesto que, a pesar del conjunto de normas, leyes, decretos, la cultura escolar aún carece de una visión común para trabajar educativamente de manera inclusiva. Para entender esto, se debe considerar lo señalado por el MINEDUC (2005a), donde identifica que la educación profesional carece de una conceptualización del saber pedagógico que actúe como eje articulador de los procesos formativos. Esta situación redundante en una serie de tensiones en los currículos de formación inicial. Existe una disociación entre la disciplina y la formación pedagógica, una disociación entre la universidad y la escuela (Cárdenas et. al. 2012).

Podemos plantear que, al no existir una visión común en la formación docente, tenemos mayores complejidades de visualizar la construcción de un saber docente inclusivo, solo desde la formación inicial. El Fondo de las Naciones Unidas para la

Infancia (UNICEF, 2023) señala como nudo crítico que, en cuanto a las prácticas, la formación inicial y continua de docentes y otros profesionales de la educación en relación con educación inclusiva, parece ser insuficiente. Detallan que todas las prácticas asociadas a una pedagogía inclusiva, dependen de muchos factores humanos, recursos e infraestructura, lo que nos lleva a depender de voluntades e iniciativas que fomenten culturas inclusivas, pero por, sobre todo, depende de las competencias de docente y equipos directivos.

Sin embargo, no todos poseen los conocimientos ni las herramientas necesarias para su implementación, ni tampoco reciben la formación y capacitación requeridas UNICEF (2023). Abordar la inclusión requiere de conocimientos amplios sobre las diversidades presentes en las aulas de clase, procedimientos específicos, conocer protocolos, metodologías y didácticas múltiples.

En este ámbito, es importante identificar cuáles son las visiones que poseen los equipos directivos, debido a que deben liderar los aspectos pedagógicos y las prácticas de los equipos docentes, por tanto, mientras existan diversidad de visiones sobre inclusión, también las respuestas serán dispares y con poco alcance institucional.

Un estudio presenta las visiones que subyacen en docentes y equipos directivos sobre inclusión. En este último grupo, se halló que un 45% posee una visión teórica, mientras que un 26,5% “

define a la inclusión desde una perspectiva social, centrada en la buena convivencia a partir del reconocimiento y aceptación de las diferencias de los estudiantes. Un 18% plantea una mirada práctica, o se centra en las adaptaciones curriculares y aún más preocupante es que un 10% confunde inclusión con integración” (Gelber, et. al. 2019 p.87).

Todos estos antecedentes nos llevan a la necesidad de realizar una propuesta que contemple un refuerzo de las concepciones sobre inclusión en los equipos docentes de escuelas públicas. Esto con focalización en la gestión de los recursos, como también de las prácticas que se instalan dentro de cada unidad educativa, en donde se debe brindar espacios con diversas experiencias de aprendizaje, contemplando la realidad social en la que se inserta la comunidad, estableciendo el trabajo colaborativo como una estrategia, como el aprendizaje basado en proyectos

ABP, que apoyada de los equipos de aula, se integran interdisciplinariamente en CAP, para apoyar trayectorias educativas de estudiantes desde las distintas necesidades de apoyo que presente la diversidad de una comunidad.

5.1.2 Diagnóstico

El establecimiento corresponde a una escuela básica ubicada en la comuna de Renca, de administración municipal que posee una matrícula total de 557 estudiantes, con un porcentaje de estudiantes prioritarios de 69,1% (Datos SIGE, 2025).

Cuenta con cursos desde pre kínder hasta 8vo básico, con dos cursos por nivel. Como rasgo importante a señalar, desde el año 2019, comienza un proceso gradual de incorporación de mujeres conforme a lo planteado por la Ley de Inclusión y en diálogo con el enfoque de género en la educación, superando así la segregación escolar dada por las diferencias de género. Este ingreso se realiza de manera paulatina, iniciando con párvulos para posteriormente incorporar niñas en los niveles del 1° ciclo en 2020 y en el 2° ciclo el año 2021. Previo a esto, la escuela fue tradicionalmente un establecimiento de hombres, lo que definió en gran parte la cultura institucional. En el presente, el establecimiento cuenta con una matrícula en proporción de 24,6% mujeres y 75,4% de hombres (Datos SIGE, 2025).

El establecimiento cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE), el que atiende a un 3,2% estudiantes con diagnóstico permanente y un 8,6% con diagnóstico transitorio (Datos SIGE, 2025).

A su vez, es posible observar en la escuela un 11,7% de estudiantes de origen extranjero. En cuanto a los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, encontramos un 5%.

Tabla 4

Caracterización general de los estudiantes del establecimiento

Indicadores	Porcentaje de estudiantes del total de matrícula
Femenino	24,6%

Masculino	75,4%
Extranjeros	11,7%
Pueblos originarios	5%
Prioritarios	69,1%
Preferentes	21,9%
NEEP	3,2%
NEET	8,6%
Matrícula total	557

Nota: Tabla de elaboración propia.

Fuente: SIGE, 2025

El establecimiento posee jornada escolar completa (JEC) desde primero a octavo básico y dentro de las horas dispuestas en el horario se consideran cuatro horas pedagógicas a la semana para desarrollar talleres electivos de interés de las y los estudiantes. Algunos de estos talleres son vóleybol, básquetbol, fútbol, banda musical, teatro, cómic, baile entretenido, juegos de mesa, entre otros.

Respecto a los espacios educativos, la escuela cuenta con la siguiente infraestructura: cancha techada con domo, patio vivo interactivo, salas climatizadas y con aislación de termo panel, amplio comedor, sala de proyecto, gimnasio, laboratorio de ciencias, salas temáticas (de matemáticas, música, artes, sala multiuso, aula de recursos y sala de la calma), espacio para calistenia, muro de escalada, huerto y biblioteca CRA.

Junto con ello, al ser un establecimiento municipal, anualmente se realizan diversas actividades en los recintos municipales como salidas a la casa de la Cultura de Renca, talleres deportivos en los estadios de la comuna y recorridos a los cerros de Renca. Estos talleres tienen como objetivo abordar aprendizajes valóricos y transversales, en contexto de trabajo comunitario o colectivo, buscando el desarrollo de habilidades sociales, que permitan la integralidad del conocimiento que toda persona debiera adquirir en sus procesos formales de educación.

La institución cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) elaborado el año 2019, que tiene como principios el fortalecimiento de la educación pública, el enfoque inclusivo, enfoque de derecho, la centralidad en la infancia, el enfoque formativo de la convivencia escolar, el trabajo colaborativo y el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Es a partir de estos dos últimos principios que la gestión del establecimiento está a la base de un enfoque pedagógico socio constructivo, que busca que el estudiante sea el constructor de su propio proceso de aprendizaje, desde el cual se entiende que el currículum nacional refleja una mirada política ideológica que debe ser problematizada desde la construcción del conocimiento situado.

Para ello, el equipo docente debe promover principios y prácticas pedagógicas que vinculan el currículum y lo pedagógico, de forma contextualizada con el territorio local y con el entorno familiar cercano de las y los estudiantes, favoreciendo así el desarrollo integral a partir de aprendizajes significativos. De esta forma, el modelo pedagógico se sostiene sobre la base de cuatro sellos institucionales:

Tabla 5

Sellos formativos de la escuela y su descripción

Sellos Formativos	
Comunidad e identidad: Busca que estudiantes se vinculen con su entorno (escuela, barrio, comuna), valorándolo y transformándolo desde lo comunitario.	Pueblos originarios y memoria: Promueve el reconocimiento de su historia, conocimientos y relación con el territorio, fomentando su cuidado y problematizando su realidad actual, construyendo memoria personal y colectiva, desde el enfoque sociocrítico.
Derechos humanos e interculturalidad: Incentiva el análisis crítico de los DD.HH., la memoria histórica y reciente, la conformación intercultural que posee nuestro territorio.	Ciencia, salud y medio ambiente: Fomenta propuestas que vinculen ambas áreas, analizando problemáticas sanitarias mediante metodologías científicas.

Fuente: PEI del Establecimiento Educacional.

A través de ellos, se invita al equipo docente a diseñar experiencias de aprendizaje por medio del trabajo colaborativo intra e interdisciplinar, que favorezcan la construcción de saberes pedagógicos situados y en línea con el PEI, garantizando que, para ello, existan instancias de reflexión pedagógica de contextualización curricular, promoción del pensamiento crítico, potenciando así la dimensión profesional de la labor docente. A su vez, se busca que exista flexibilidad curricular, pensando en el desafío de

poder generar espacios inclusivos, en donde todas y todos puedan acceder al aprendizaje, reforzando una mirada inclusiva del desarrollo de los estudiantes.

Todos estos principios, se ven reflejados en los diseños de unidades de aprendizaje bajo el modelo de ABP, donde se espera que las experiencias de aprendizaje diseñadas, permitan seguir un derrotero de reflexión sobre una problemática socialmente relevante, elaborar preguntas y responder a dicho cuestionamiento, por medio de un producto elaborado de manera colaborativa, que sea el resultado de un proceso formativo.

Para esta etapa, la escuela cuenta con dos espacios de diálogo pedagógico que pueden aportar a la inclusión educativa, debido a que se desarrolla trabajo docente, para abordar la diversidad presente en el aula, entendiendo esto, como las barreras idiomáticas, la condición social, emocional, de salud física, las realidades neuro divergentes, entre otras. Dentro de estos espacios, uno de ellos está bajo las normas y orientaciones del Decreto 170, en donde los docentes deben desarrollar diálogos pedagógicos y profesionalizantes para abordar la neuro divergencia y el vínculo con el aprendizaje de cada estudiante. El segundo espacio es el “equipo de aula”, que se puede comprender como una estrategia para abordar colaborativamente los desafíos que se poseen en cada curso, considerando todos aquellos elementos que puedan estar afectando al desarrollo del aprendizaje en el aula, como también a quienes integran individualmente dicho espacio.

Estos espacios de trabajo colaborativo se han transformado en la principal herramienta de coordinación entre docentes y el equipo directivo, en donde se pueden dialogar los lineamientos pedagógicos, inclusión, convivencia, coordinaciones de los ciclos y los ejes que se establecen como prioridades para el periodo de tiempo que se establecen en el plan de mejoramiento educativo.

5.1.3 Análisis del instrumento aplicado

El presente análisis tiene por objetivo entregar el resultado de los principales hallazgos del diagnóstico realizado en la institución.

Para ello, se utilizó la metodología cualitativa del grupo focal, como técnica para la recolección de datos.

Los sujetos que participaron en esta instancia pertenecen al equipo directivo de la escuela. Tres personas fueron parte de la muestra y las que participaron en grupo focal, que tuvo una duración de 53 minutos. La transcripción se puede consultar en el anexo 1.

Este instrumento fue diseñado de la siguiente manera:

- Se realizó una búsqueda de instrumentos posibles para abordar la temática de la inclusión. Posteriormente, se identificó el “Índice de Inclusión”, el que presenta diversos conceptos que permiten desarrollar la inclusión en las escuelas.
- Posteriormente se realizó una selección de dimensiones que pueden aportar a la etapa que se quiere desarrollar con esta propuesta.
- A continuación, se realizó una validación por medio de la presentación al docente encargado de supervisar el desarrollo de la actividad.
- Se realiza una reestructuración de la cantidad de preguntas y las dimensiones que se abordarían.
- El tema que se abordó en el grupo focal, se estructuró en tres dimensiones: inclusión, diversidad y barreras para el aprendizaje.
- Además, en el mismo espacio de diálogo, surgieron preguntas sobre la gestión y los énfasis que se quieren dar desde el equipo directivo, por tanto, aparece esta cuarta dimensión, como una categoría.

A continuación, se presentan los resultados del grupo focal en el orden de las dimensiones presentadas.

5.1.3.1 Dimensión: Inclusión.

La inclusión, desde los sujetos entrevistados, se comprende desde distintas aristas, señalando, por ejemplo, que esta se puede observar desde el sistema de admisión escolar, donde se garantiza “acceso a todos y todas las niñas” (E 1) y que, por tanto, esto ya es abordarla. Pero es relevante hacerse la pregunta de cuáles son los límites que se asumen al momento de hablar de inclusión y cuáles serían las creencias

en este ámbito. Es una reflexión necesaria al momento de situar el debate y comprender qué labor nos toca asumir, como, por ejemplo, lo plantea la inspectora:

Desde el sistema de admisión escolar hay una mirada de la inclusión de acceso a todos y todas las niñas, por tanto, si uno pudiera cuantificar, estaría diciendo que hay un estado permanente de estar en estado de inclusión. ¿Entonces la inclusión la entendemos solo como esta posibilidad de que ingresen más estudiantes o estudiantes con mayor cantidad de realidades diversas? (E1)

Agrega también, que se debe entender lo que es la integración y la diferencia con la inclusión, debido a que no se trata tan solo que ingresen estudiantes diversos, sino de atender a esa población, con la multiplicidad de realidades que traen consigo.

La inclusión supera el paradigma de integración, por lo tanto, esta es una escuela que está sufriendo la integración, todavía la sufre porque no pasa a una modalidad de trabajo que sea inclusiva, que resuelva el tema de la inclusión” (E1)

Se señala que la escuela sigue siendo un espacio de integración y que todavía no ha alcanzado un modelo plenamente inclusivo que responda a las diversidades de los estudiantes y existe una disonancia con el paradigma al que responde el proyecto educativo institucional.

“La inclusión, una cosa es la mirada y otra es cómo está operando. Por lo tanto, la diversidad ha ingresado a la escuela, está en la escuela y eso es la integración, la escuela cumple con ser un espacio de integración, pero no necesariamente cumple con ser un espacio inclusivo y ahí es donde uno tiene

que trabajar, porque efectivamente nosotros respondemos al paradigma de la inclusión y no de la integración” (E 1)

Desde las prácticas y concepciones docentes, la inclusión se asume como un proceso que tiene una meta, un puerto, por tanto, se intenta homogeneizar la enseñanza, esperando que el estudiante que requiere apoyos, algún día deje de requerirlos.

“Yo siento que el profesor siempre va a tender a la homogeneización del estudiante como a la normalización, por lo tanto, siento, es una percepción que se tiende a que los niños y niñas que se incorporan con necesidades educativas o con algunas distancias entre unos y otros al aula en algún minuto esa diferencia va a desaparecer” (E 1)

No obstante, la inclusión es un continuo, debido a que las escuelas deben atender a una diversidad de estudiantes continuamente, además que quienes requieren apoyos específicos, pero el objetivo es que se adquieran habilidades, participen, se puedan realizar sus expectativas personales, que se socialice y se construyan aprendizajes de manera colaborativa.

“de hecho no tiene fin, cuando uno tiene esa mirada, no tiene fin, en el sentido de que nunca vas a llegar a un grupo homogéneo”. (E 1)

Es por ello que en las escuelas se debe trabajar la inclusión como un acto en donde valoremos las diversas expresiones, las nacionalidades, culturas, religiones, expresiones de género y las capacidades de todas y todos, pensando en que la diversidad no desaparece, por tanto, la inclusión es dinámica, requiere flexibilidad y es un trabajo que no tiene un fin.

“vas a llegar a un grupo que respete la heterogeneidad y que descubra en sí mismo digamos la riqueza que tiene esa diversidad entonces siento que los profes se abrumen mucho en ese trabajo como llegando a un momento que finalmente no va a llegar. (E 1)

5.1.3.2 Dimensión: Diversidad

Al hablar de diversidad, se establecen grupos o situaciones en donde se expresa, entendiendo que puede estar relacionada con estudiantes que poseen neuro divergencias. Sin embargo, también está presente el factor migrante, las orientaciones sexuales y expresiones de género, transformando esto en un tema que ha tomado relevancia durante el último periodo y, así mismo, la expresión de la socio-emocionalidad, como un factor gravitante a la hora de proteger las trayectorias educativas de estudiantes.

“...niños con diversidad de necesidades educativas especiales, permanente, transitoria, está el factor migrante, que cada vez se está convirtiendo en un factor más relevante y está el factor, yo diría, uno lo podría instalar, socioemocional... (E 2)

También se integra la dimensión de la mujer en la escuela, comprendiendo que, hasta hace cuatro años, la escuela solo era de hombres y, que, además, han sido años complejos para abordarlo, debido a las dificultades que trajo la pandemia.

...de manera más clara lo que significa trabajar el tema de la diversidad y en ese plano el tema de las mujeres ... yo creo que es un tema importante ... (E 2)

Se menciona, además, que existen experiencias en el ámbito social, que están facilitando el despliegue y entendimiento de lo que es la diversidad.

...hay experiencias como concretas sociales que está viviendo esta escuela que han permitido instalar de mejor manera el tema no sé si de mejor manera, pero de manera más clara lo que significa trabajar el tema de la diversidad... (E 2)

Se agrega que el factor migrante es un tema que se aborda, desde la creencia en que se debe homologar y encuadrar dentro de un marco de regularidad de características, por tanto, las vías que se utilizan para abordar la diversidad, tienden a buscar establecer igualdades entre los migrantes que se integran a la escuela, con los que ya están en la escuela hace ya un tiempo, sean migrantes o no.

...como ocurría con esta escuela antes hombres, todos, de un estado social más o menos sin grandes brechas, el tema de la diversidad se resolvía igualando, efectivamente, pero cuando llegan los migrantes ahí como que tú no podías aceptarles eso con esa realidad por más que, finalmente igual a veces termináis con la lógica de la homologación... (E 2)

Desde lo que se viene planteando anteriormente, se puede señalar que la implementación de una educación con atención en la diversidad para la inclusión, enfrenta retos que son difíciles de asimilar desde una respuesta inclusiva.

...la escuela el ámbito de la diversidad hoy día está muy tironeada por ese tema y el desafío es resolverlo inclusivamente... (E 2)

Uno de esos desafíos tiene que ver con lo curricular, donde las respuestas se dan desde lo técnico y no desde lo inclusivo.

...con el hecho curricular que muchas veces se responde más técnicamente y que casi siempre se responde no desde una perspectiva inclusiva sino de una perspectiva técnica pero que tiene que ver más bien con la integración... (E 2)

Dentro de las dificultades que se plantean, se menciona que, con los docentes en la parte final del año, se discuten los mismos temas que en la mitad del periodo escolar, por ende, parece ser que no se cierran ciclos, por falta de reflexión, síntesis y puesta en marcha de resoluciones a esas dificultades identificadas.

...nosotros hoy día estamos discutiendo casos y las discusiones que se dan en torno a los casos son discusiones muy parecidas en esta parte del año a cómo se estaban dando hace la mitad del año muy centradas en los problemas muy centradas en las características del escenario y poco centrada en la estrategia aplicada en las soluciones... (E 2)

Al centrar los discursos sólo en el problema, se observa poca capacidad de plantear estrategias para la diversidad presente, debido a que se insiste en centrar el discurso desde el problema, sin dar respuestas innovadoras.

...seguimos reinstalando el problema como un problema que no tiene solución y cuando aparecen soluciones uno no sabe realmente si son soluciones innovadoras porque para incluir hay que innovar... (E 2)

Una dimensión en la que la escuela muestra mayor desarrollo es aquella de carácter social, en donde existe una vinculación con la niñez y sus proyectos de vida, con el despliegue de sus emociones, por tanto, se configura un foco en la escuela como un espacio más amplio que el espectro de lo académico.

...dimensión de cómo la escuela se vincula con los proyectos de vida de los niños, con los niños como seres humanos que hacen una experiencia aquí en la escuela, que es social, que no es solo escolar, que es social, de vinculación de despliegue de sus emociones, yo creo que ahí hay más terreno avanzado porque yo sí creo que esta es una escuela que ha dado pasos importantes en tratar de conectarse con los niños de validar la experiencia cada uno, de conversar con ellos de conocerlos falta mucho terreno ahí... (E 2)

Se expresa que hay evidencias de cómo toma relevancia validar las experiencias de la niñez, que hay avances en la idea de una escuela que interpreta la diversidad de manera inclusiva.

...ha habido algunos avances importantes en la idea de cómo esta escuela se convierte en un espacio que logra interpretar la diversidad de una manera inclusiva... (E 2)

Un dato relevante es que las familias que llegan a la escuela, lo hacen porque la escuela proyecta una imagen de recibir a las/os estudiantes neuro divergentes, pero que, además, serán bien atendidos y que serán capaces de vivir una trayectoria educativa.

...las familias que llegan a nuestra escuela muchas de ellas por eso, claro hay que diferenciar lo que es la integración de lo que es la inclusión porque nosotros tenemos muchos niños con necesidades logísticas especiales y llegan a esta escuela en el relato de las familias porque esta escuela tiene una imagen hacia el exterior como una escuela que recibe a estos niños que tienen dificultades y

que van a ser bien atendidos y que los reciben bien y que pueden hacer un camino en esta escuela... (E 2)

5.1.3.3 Dimensión: Barreras para el aprendizaje

Se comprende como aquellos factores que dependen de la institución como aquellas que dificultan que los estudiantes aprendan y comprendan lo que se está enseñando.

No es la necesidad educativa la que se convierte en el problema, sino que son aquellos factores que dependen del quehacer institucional, social, profesional que rodea a ese niño el que tiene que transformarse. (E 2)

Se entiende que ha existido una ausencia en el espacio estratégico de las jefaturas de curso. En aquellas instancias, se ha dejado sin orientación y, por ende, el potencial que tiene ese rol, se difumina y toma rumbos diversos, que solo dependen de voluntades individuales, o sea inorgánicas.

Ese espacio de la jefatura es un espacio también estratégico. No como solo para ver el tema de cómo van los niños, sino para trabajar líneas de desarrollo, de intervención o de construcción con los profes. Y ahí hay un desafío, que tiene que ver con que nosotros no tenemos todas las herramientas como docentes, porque no nos formaron en ese ámbito. (E 2)

Se asume que esto debe instalarse en el equipo docente, cambiar la concepción, fijar la mirada en las oportunidades que posee el estudiante y como la escuela las abre con mayor posibilidad y no centrar la acción en el “problema” que presenta la realidad y contexto del estudiante.

el énfasis está en que en el grupo docente debe instalarse esta concepción y por tanto como no enfocarlo en el problema, sino que la oportunidad que tiene cada estudiante. (E 2)

5.1.3.4 Dimensión: Gestión de la inclusión

Uno de los elementos que se debe considerar en la gestión de la inclusión es el aula, lo curricular dentro de esta y la participación que desarrollan estudiantes frente a los desafíos académicos.

gestión del aula, cómo nosotros también a través de nuestra práctica educativa como adultos en el aula, logramos romper estas brechas de convivencia, nuestra presencia. Entonces, si bien como lo planteaba ..., que la cultura del buen trato ha sido uno de los grandes valores en este espacio, realmente se ve cierta carencia ahí. (E 3)

Se deben trabajar los espacios colaborativos, dando una mirada profesionalizante y de acompañamiento, fuera de los prejuicios y con énfasis en mejorar la comunicación, para que el desarrollo profesional docente tribute a los principios y sellos formativos del proyecto educativo.

Ciertos prejuicios que se instalan en el equipo docente entre docentes, entre las capacidades. Por eso es importante el tema de la comunicación. Entre ellos, el análisis permanente. (E 3)

Se percibe que el trabajo en los espacios colaborativos de educación diferencial no se le saca mucho provecho, por ende, no se logra consolidar un trabajo colaborativo entre profesionales, que pueda tributar a la inclusión y el trabajo con la diversidad.

tengo la percepción de que el espacio del decreto 170 no es un espacio que se le haya sacado el provecho que se pueda sacar. (E 1)

Se observa que los docentes no se sienten preparados para abordar los procesos de trabajo inclusivo, centrando su disposición en el problema y no en las barreras que pone la propia institución educativa.

Dado que finalmente el profesor está sintiendo permanentemente que no tiene las herramientas para trabajar con niños con dificultades de aprendizaje, no comprende bien cuáles son las barreras de aprendizaje de los niños con los que trabaja, por tanto, tampoco ... se siente preparado como para hacer las adecuaciones pertinentes a cada uno de los chicos que tiene. (E 1)

Esto es explicado a raíz de la poca claridad que están teniendo los espacios de trabajo colaborativo, como los equipos de aula y el derivado del decreto 170.

ese espacio donde debiera hacerse la transferencia de herramientas, adecuaciones, conversaciones que se dan ahí con los profes como equipos de aula no se está dando de la manera correcta. (E 1)

Se observa un desafío en cuanto a que los docentes no están trabajando de manera coordinada, algunos se descuelgan del trabajo por proyecto y por tanto tienden a un desarrollo profesional individual, y que no tributa a un objetivo institucional de la colaboración como estrategia para abordar las problemáticas de inclusión, convivencia, académicas, entre otras.

Por otro lado, siento también que los equipos de aula no están trabajando de manera tampoco muy coordinada, se ve también con los proyectos de aula, que tenemos profesores que tienden a trabajar más individualmente y no colectivamente, por tanto, también hay otro espacio que nos desdibuja los equipos de aula como grupos de profesores que atienden un curso, pero no como equipo. (E 1)

Se reafirma la necesidad de estructurar un trabajo que permita tributar de mejor manera a una educación inclusiva, que derribe barreras para el aprendizaje de todas y todos.

Y ahí es donde nosotros tenemos que jugarnos cómo estructurar esto, entregar el ligamiento y promover obviamente una participación activa, consciente, muy en post de la profesionalización de todos los que han participado en él. (E 2)

Esto debido a que los espacios en donde se está jugando la inclusión, no se ven maduros.

Entonces, en ese plano yo creo que ahí hoy día uno tendría que diagnosticar que todos los esfuerzos que tienen que ver con la inclusión, no identifican en la escuela ningún espacio de trabajo colaborativo que esté maduro. (E 2)

El proceso de la identificación de un modelo de la gestión se relaciona con el ciclo que se está viviendo y, en ese ciclo, se debe construir una respuesta para el momento.

el desafío de la inclusión es permanente, pero la construcción de un modelo de gestión para el tema de la inclusión no es permanente. Uno tiene que identificar el ciclo en el que está y construir un modelo de gestión para ese ciclo. [...] sostener esos espacios, construir agenda para esos espacios y con esos espacios y sacar adelante el plan de trabajo que se define. Yo creo que nosotros estamos en el desafío de construir ese modelo de gestión. (E 2)

La forma en que la escuela se organiza y gestiona las distintas dimensiones del trabajo escolar, van a determinar si se es capaz de abordar la inclusión y resolver las dificultades que se presenten.

Yo cuando hablo de un modelo de gestión de la escuela, me refiero a una manera de resolver la forma en que debemos organizarnos y trabajar para cubrir esta dimensión de lo pedagógico-curricular, esta dimensión de la construcción comunitaria, esta dimensión del desarrollo profesional, y esta dimensión del desarrollo institucional. (E 2)

Esto necesariamente debe llevar a una construcción de una cultura institucional inclusiva, en donde se va integrando al “ADN” de quienes conforman la comunidad.

Si nosotros no logramos ese modelo de gestión institucionalizarlo, nos vamos a ir y va a quedar poder volver atrás súper rápidamente. Construir una institución en la escuela bajo estos parámetros es súper grande. (E 2)

5.2 Definición de la problemática

Para poder determinar las posibles causas de la problemática, la falta de un modelo para abordar la gestión de la inclusión, se utilizó la modalidad de grupo focal con el equipo directivo. Este diálogo fue procesado y definido en cuatro grandes dimensiones en donde se puede explicar las causas de la problemática.

Es posible señalar que en la institución se declara en su PEI que es una escuela que trabaja con el enfoque de la inclusión, pero en la práctica se opera bajo un enfoque de integración, lo que puede ser explicado porque en Chile “la política educativa tiene un carácter híbrido, pues convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico médico” (López, et al, 2014, p. 256) . Los estudiantes, independiente de sus condiciones, sean estas asociadas a la discapacidad, neuro divergencias, sociales, culturales, étnicas, religiosas, son integrados a la escuela, pero no existen respuestas educativas que les permitan avanzar en sus aprendizajes, por tanto, se asume un enfoque biomédico, y no un enfoque inclusivo hacia la diversidad del estudiantado, muy enlazado con lo expuesto por el Decreto 170, centrado en los diagnósticos, con un alto componente técnico y administrativo, como lo planteado por Duk, et al (2021), señalando que los docentes asumen “una noción restringida a los estudiantes con NEE, discapacidad, o problemas de aprendizaje, viendo limitado el campo de lo que significa trabajar desde el enfoque inclusivo” (p.77)

Además, muchas veces se asume que la inclusión educativa es un lugar al cuál se debe llegar y se dirá, hemos logrado inclusión educativa. Esta visión restringe las respuestas educativas, debido a que muchas veces, al no ver resultados, los docentes se centran en los problemas y no en la resolución de estos. No se asume la inclusión como un proceso continuo, sino como un proceso en donde se deben ver resultados en

el corto tiempo, sin involucrarse en apuestas institucionales, ni tampoco en dar respuestas a los requerimientos de los estudiantes para resolver los desafíos de aprendizaje. Frente a esto, Muñoz et al, (2015) nos dicen lo siguiente:

Todo ello plantea la necesidad de comprender cuáles son las concepciones dominantes que están orientando el quehacer docente para responder a la diversidad. Al mismo tiempo, este conocimiento permitirá clarificar los cambios necesarios en las creencias y en las culturas para poder promover y desarrollar transformaciones coherentes con una nueva visión política y práctica de la educación. (p.69).

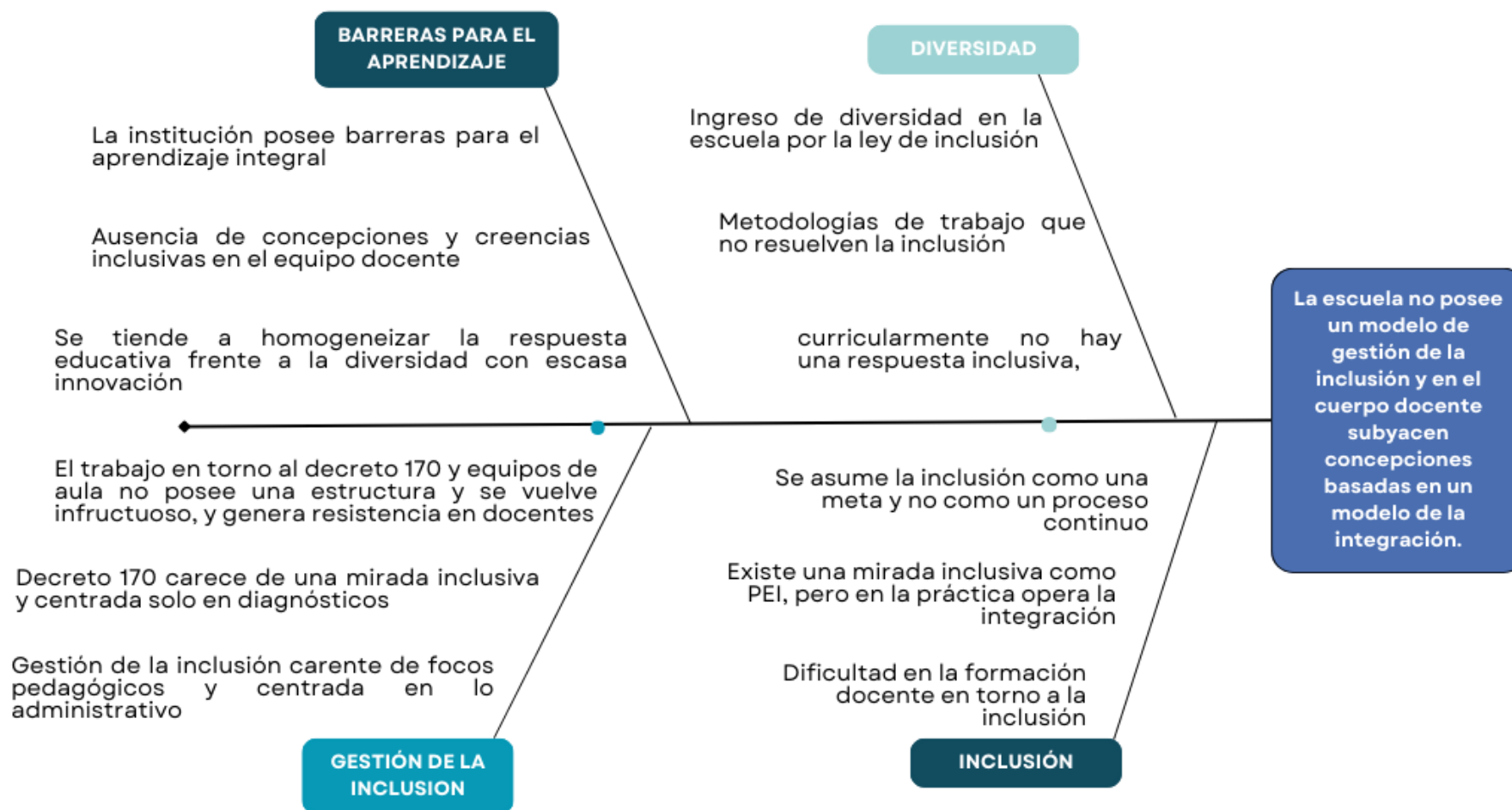
Es por ello, que se ven docente que no asumen los enfoques de trabajo, se desmarcan de los procesos de planificación, ejecución y evaluación de los diseños de ABP con que se trabajan los sellos formativos.

Este trabajo atomizado, genera que los diseños curriculares no contemplen la diversificación de la enseñanza, buscando una respuesta más o menos homogénea por parte de los estudiantes, sin considerar los escenarios de diversidad estudiantil, ni tampoco las características que componen a los cursos o estudiantes en particular. Por ende, muchas veces las estrategias que se diseñan, carecen de concepciones inclusivas, en términos de lo curricular, lo evaluativo, como también de la forma en la que se opera, desde la lógica individual docente, alejándose de un trabajo colaborativo, de la interdisciplinariedad, entre otras estrategias, que permitirían dar respuestas inclusivas a las problemáticas observadas.

Lo anterior evidencia la falta de concepciones y prácticas inclusivas al interior de la escuela, por ende, lo que nos lleva a la necesidad de poner en marcha instancias de desarrollo profesional docente con apuesta en el enfoque inclusivo. Esto nos muestra que existen acciones que se consideran inclusivas, pero se centran en el enfoque de integración, por tanto, las respuestas siguen un enfoque distinto al que se espera.

Por otra parte, se observa poca gestión de la inclusión, en los espacios docentes que pueden tributar al enfoque, como son el trabajo de equipos de aula y las horas de trabajo del Decreto 170. Esto último, se puede explicar debido a que no existen propuestas para abordar de manera orgánica el trabajo docente, puesto que no existe una estructura clara para trabajar en dichos tiempos, no hay pautas, temporalidades, personas claras que lideren, no hay monitoreo, ni evaluación. Desde lo expresado por Ainscow y Booth (2000), el modelo de gestión de una escuela inclusiva, puede ser entendido “como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (p. 9).

Figura 2



Esquema Ishikawa/Causa-Efecto

Nota: Elaboración propia

5.3 Objetivos y resultados esperados

5.3.1 Objetivo General

Diseñar un plan estratégico con foco en la inclusión educativa en el EE, que impulse lineamientos institucionales, desde el aprendizaje basado en proyectos, como metodología inclusiva de aprendizaje y con comunidades de aprendizaje profesional para el trabajo colaborativo.

Tabla 6

Objetivos específicos y resultados esperados

Objetivos específicos	Resultados esperados	Indicadores de logro
Diagnosticar las percepciones que posee la comunidad sobre las políticas de inclusión desarrolladas en el establecimiento, identificar nudos críticos y los enfoques que subyacen en la comunidad educativa.	Conocer las percepciones de la comunidad educativa sobre los resultados de las políticas educativas inclusivas implementadas en la escuela.	Conocer la valoración sobre las acciones que se implementan para fomentar la inclusión educativa en la escuela.
	Identificar nudos críticos que rodean la inclusión educativa en la escuela.	Establecer nudos críticos y acciones para resolverlos desde un enfoque de inclusión educativa.
	Analizar los enfoques y concepciones que subyacen en las acciones de distintos actores y prácticas en la comunidad educativa.	Caracterizar las creencias y enfoques que subyacen en las prácticas de los diversos equipos, proponiendo procesos de perfeccionamiento en inclusión educativa.
	Pesquisa de estudiantes que se encuentran en riesgo de algún tipo de exclusión escolar o cualquier vulneración que impida su desarrollo.	Catastro actualizado con estudiantes que requieren apoyo del plan estratégico.
Diseñar un cronograma de acciones que permitan desarrollar la escuela y su cultura educativa desde un enfoque inclusivo.	Cronograma anual con acciones que fomentarán la inclusión educativa.	Planificación de las acciones, instancias de monitoreo y evaluación que permitirán desarrollar el plan estratégico Determinar roles y responsabilidades a quienes implementarán el plan estratégico.

	Caracterizar los momentos de monitoreo del desarrollo del trabajo, calendarizar y gestionar los recursos.	Establecer los tiempos de trabajo para abordar el desarrollo del plan estratégico.
Objetivos específicos	Resultados esperados	Indicadores de logro
Implementar un lineamiento institucional que unifique un enfoque inclusivo en los equipos de trabajo dentro de la escuela.	Avanzar de un enfoque de la integración al enfoque de la inclusión.	Ser capaces de diseñar prácticas desde el enfoque de integración educativa al enfoque de inclusión educativa.
Evaluar por medio del monitoreo y seguimiento la implementación del plan estratégico de inclusión educativa.	Resguardar el desarrollo del plan estratégico dentro de un año escolar, por medio de un modelo de gestión de la calidad de la enseñanza.	Se cumplen las acciones determinadas por la planificación del plan estratégico. Se logran implementar las instancias de monitoreo del plan estratégico. Se logra desarrollar un proceso de evaluación del plan estratégico, indicando nudos críticos y sus causas, posibles respuestas a los nudos críticos.

5.4 Justificación del Proyecto

La gestión de la educación, desde el enfoque inclusivo, es una apuesta por dar espacios de justicia y equidad para personas en riesgo de exclusión educativa-social (Ley 21.040, 2017; Tintoré, 2018; Manghi et al., 2020; Valdés y Pérez. (2023). No obstante, también pretende avanzar en una educación que permita una mejora continua, por tanto, mejorar la enseñanza. Con base a lo anterior, Valdés y Pérez (2023) nos señalan que “el director y su equipo no sólo deben administrar las escuelas y conducir la mejora del rendimiento académico, sino que, además, deben procurar que las escuelas avancen hacia un modelo de inclusión, de justicia y de equidad”. (p. 115)

La inclusión no sólo debe centrar su accionar en estudiantes que poseen diagnósticos transitorios o permanentes, sino en aquellos que son parte de la diversidad presente en las escuelas, por tanto, fomentar culturas educativas que valoren la pluralidad de realidades, aprendiendo a convivir de manera armónica (Booth y Ainscow, 2012)

Por otra parte, la gestión de la inclusión en las escuelas, permite realizar ajustes en las prácticas que poseen las instituciones, las que, a su vez, deben propender a disminuir las barreras para el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes en sus trayectorias educativas (Mineduc 2017).

Es relevante que se levante un Plan de Mejora Educativa (PME), aspecto clave que permite realizar un diagnóstico apropiado, para pesquisar, entre otras dimensiones, la de inclusión, en donde se deben identificar barreras de acceso y aprendizaje que poseen las escuelas y que impiden mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Para ello, es pertinente observar dos dimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID): Liderazgo y Formación y Convivencia (Decreto 73, 2014).

Desde el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Renca 2025 (PADEM), se establecen desafíos que se alinean con las necesidades identificadas dentro de la escuela, que se describen en la siguiente tabla:

Principales desafíos 2025
Consolidación del trabajo colaborativo e interdisciplinario en el diseño e implementación de la respuesta pedagógica de atención a la diversidad, con acompañamiento constante de los equipos de gestión, potenciando un trabajo articulado con las familias.
Seguir potenciando el trabajo de coenseñanza e interdisciplinario en el aula común, mediante diferentes estrategias de apropiación de capacidades (talleres, espacios de diálogo pedagógico, tutoría entre pares, comunidades de aprendizajes) y acompañamiento de los equipos de gestión.
Fortalecimiento de este cambio de paradigma (enfoque con perspectiva social de la discapacidad) con prácticas institucionales y pedagógicas que permitan espacios de aprendizajes dentro y fuera del aula que favorezcan la participación y donde todos y todas se sientan representados.

Continuar trabajando en este enfoque (social de la neuro divergencia), potenciando una perspectiva ecológica y funcional que permee las distintas prácticas pedagógicas e institucionales, avanzando a comunidades educativas neuro inclusivas.

Desarrollar competencias en los y las docentes para apoyar eficazmente el desarrollo emocional y social de los estudiantes neuro divergentes, con prácticas centradas en la comprensión y modulación de las emociones, contemplando el abordaje de las situaciones desafiantes productos de regulaciones emocionales y conductuales (eje preventivo y reactivo).

Tabla 7

Principales desafíos del PADEM comunal de Renca 2025

Nota: Tabla de elaboración propia, extraída de PADEM 2025 (pp. 54-55.)

Con estos antecedentes, la propuesta se justifica en relación con la necesidad de mejorar aspectos de gestión institucional y pedagógico, estableciendo cimientos de cultura escolar en toda la comunidad, asumiendo el desafío de la gestión inclusiva, como un enfoque que permite visualizar a quienes se encuentran en riesgo de exclusión, plantear la diversificación curricular como una estrategia para el conjunto de la población estudiantil, y así, proteger las trayectorias educativas.

Por ello, el ABP, se posiciona dentro del proyecto, como la estrategia que permitirá, abordar los procesos educativos, debido a que permite mejorar los aprendizajes y el rendimiento académico, al ser una metodología positiva, operativa y eficaz en el aula. Los estudiantes mejoran su rendimiento a partir del desarrollo de habilidades cognitivas, en contextos de aprendizaje autónomo, creativos y de carácter interdisciplinario. Además, se señala que es efectiva para fomentar la inclusión, al centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante, promoviendo colaboración, pensamiento crítico y la resolución de problemas en escenarios del mundo real (Ruiz y Ortega - Sánchez, 2022).

Son importantes las conclusiones referidas a las ventajas del ABP, ya que permite una sala de clases cooperativa, potencia la interacción, la motivación y la participación el, además del impacto en el alumnado con dificultades de aprendizaje, y sus particulares ventajas en la enseñanza de áreas relacionadas con la Ciencia,

Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Moraga y Rahn, 2009; Ruiz y Ortega - Sánchez, 2022).

Herrera y Espinosa (2024), reafirman esta idea, planteando que el ABP tiene múltiples beneficios en contexto de escuelas que trabajan la educación inclusiva. El fomento de la colaboración, y el trabajo en equipo, involucra a estudiantes en la concreción de proyectos conjuntos, promoviendo “la interdependencia positiva y la construcción de una comunidad de aprendizaje donde cada miembro contribuye desde sus fortalezas individuales” (p. 324)

Por otra parte, un concepto que complementará y operacionalizará pedagógicamente el trabajo en ABP, son las CAP, que potencian el trabajo colaborativo entre docentes, en una dimensión de desarrollo profesional al interior del establecimiento, (Blitz y Schulman, 2016), desplegando oportunidades de acceder y construir conocimiento distribuido y contextualizado, que posteriormente utilizará para tomar decisiones profesionales (Cabezas et al, 2021).

Para el Mineduc (2019), “una CAP consiste en un grupo de profesoras y profesores que se reúnen, de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula” (p. 2). Estos encuentros, les permiten a los docentes discutir y reflexionar críticamente sobre cómo mejorar los aprendizajes y establecer acuerdos que implementarán en aulas.

6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL

6.1 Posición Teórica Conceptual

6.1.1 Mirada Retrospectiva Desde la Educación Especial: Del Modelo del Déficit al Modelo de la Educación Inclusiva

Desde el modelo del déficit, que fue la respuesta hasta mediados del siglo XX, según González (2009), los estudiantes son categorizados según sus deficiencias, entre normales o anormales, determinando esto, si asisten a una escuela del sistema regular o a una escuela diferenciada, respectivamente, lo que podemos denominar como segregación educativa, enfocada en el déficit (Vergara, 2002; MINEDUC, 2004; Dyson, 2010). Dentro de las estrategias, se conformaron centros específicos para cada colectivo de deficientes, con personal, material y servicios especializados, que permite una progresión dentro de su déficit (Ortiz, 2023). Se comprende que quien posee una discapacidad, requiere atención especializada, debido a que no tiene las capacidades para abordar las tareas y/u objetivos, que la escuela define.

Según Huete (2017), la discapacidad se configura como una forma de exclusión social, donde se ven en desventaja frente a la igualdad de oportunidades y se ven impedidas de ejercer derechos, por tanto, segregados de la posibilidad de un desarrollo pleno. Huete (2017) continua, señalando que el fundamento de la educación especial, enfocado en especialización y especificidad, supone adaptarse a las necesidades de apoyo, de forma que obtengan el mayor rendimiento. Esto, coincidiendo con lo planteado por González (2009), es una concepción determinista del desarrollo que pone límites o condiciona el aprendizaje, según la condición que posee cada persona.

En la década de los 60, emerge el modelo de normalización, de origen danés, promocionado por Bank-Mikkelsen, promoviendo que personas con discapacidad pudieran vivir las mismas experiencias que las personas que no, o sea, lo más cercano a la normalidad posible (Pérez, 2017; Derksen, 2021). Este enfoque, permite que las personas puedan integrarse a la sociedad, de manera más o menos homogénea, que puedan acceder a los mismos servicios que los demás.

Un avance a este enfoque surgió en Inglaterra en el año 1978, con el informe Warnock, instalando de manera formal el concepto de necesidades educativas especiales (NNE) (MINEDUC, 2004), acabando con la categorización de niños deficientes y no deficientes, además de plantear, que se debe pasar a un modelo de integración, donde los fines de la educación se comparten para todo tipo de personas y

que no se puede generar una división o segregación, como se mencionó anteriormente, sino que, la educación especial, pasa a ser una modalidad del sistema educativo

En el 1981, las Naciones Unidas promovió el año internacional de los impedidos y luego, el programa mundial de los impedidos en el año 1982. Estos hitos, marcan una definición sobre cómo se comprende el desarrollo y el derecho de las personas con discapacidad:

el derecho de las personas con discapacidad a las mismas oportunidades que los demás ciudadanos y a disfrutar en un pie de igualdad de las mejoras en las condiciones de vida resultantes del desarrollo económico y social. Además, se define la discapacidad, como la relación de una persona con discapacidad y su entorno (ONU, párr. 6, 1993). 6

En 1990, en la Conferencia internacional de Jomtien, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), promueve una educación para todos (EPT). Se propusieron, no tan solo abordar la educación de personas en situación de discapacidad, sino que, enfocarse en niñas, niños, adolescentes y adultos que son excluidos de procesos educativos, sea por pobreza, privados de escolarización o por analfabetismo, se buscaba, universalizar el acceso a procesos formales de educación (UNESCO, 1990).

La Declaración de Salamanca en 1994, marca un hito en la conceptualización, organización y gestión escolar de la educación en cuanto al acceso y la calidad. En torno a la inclusión, señala que, independiente de cualquier condición, todas/os las/os niñas/os tienen derecho a un espacio educativo que pueda desarrollar todas sus potencialidades, que incluya a todo el mundo, celebre las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Así, se define que se debe promover la integración de todo tipo de personas, en donde se desarrolle una educación con flexibilidad curricular y una rehabilitación con enfoque comunitario que “deberá constituir un método específico de desarrollo comunitario que tienda a

rehabilitar, ofrecer igualdad de oportunidades y facilitar la integración social de las personas discapacitadas” (UNESCO, p. 18, 1994).

Esto lo ratifica la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2015), con la declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el Objetivo 4, donde se da énfasis a la importancia de garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todas/os estudiantes, desde la primera infancia hasta la educación obligatoria, la formación técnica y profesional, la educación superior y el aprendizaje continuo (UNESCO, 2024).

Otro organismo que se ha integrado a la discusión sobre la inclusión educativa es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que, en distintos informes y publicaciones, analizó, según Martínez (2020), en la década de los 90, como las políticas públicas de los países abordaban la “discapacidad” y la integración de estas a la escolaridad.

Es pertinente agregar, que la OCDE, ha definido que la inclusión está vinculada con la equidad, y que no se puede lograr una, sin la otra y, por ende, que las respuestas estructurales, sean integrales (OCDE, 2023). En cuanto a la inclusión, toma la definición de la UNESCO (2008), quien señala que es “un proceso continuo dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos, que respete la diversidad y las diferentes necesidades y capacidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y las comunidades, eliminando todas formas de discriminación” (p. 19).

Además, en su informe, “Equidad e inclusión en la educación: Fortaleciéndose a través de la diversidad”, de 2023, señala seis pasos para fomentar la equidad y la inclusión, destacando que se debe fomentar la flexibilidad curricular, según las necesidades de quienes se educan, la designación de recursos en conformidad de la equidad y la inclusión, entre otras.

En el informe “Indicadores de inclusión en educación: un marco para el análisis”, de 2023, la OCDE da cuenta que la inclusión no posee una conceptualización única y que esto ha marcado cómo las políticas públicas se han aplicado, según cómo se considera en cada país. Por esto, en algunos casos solo se ha referenciado en las personas con NEE, pero, que, en los últimos años, se ha considerado incluir a todos los

estudiantes, independiente de sus características. Esto, impacta en áreas educativas amplias, desde los enfoques que se adoptan en las políticas públicas, en cómo se reflejan las acciones pedagógicas y educativas al interior de los centros escolares, en el desarrollo profesional docente, en cómo se financian los programas de integración educativa (Decreto 170).

Son variados los aportes que han tenido los organismos internacionales, en conjunto con centros de pensamiento, los que han transitado, desde un modelo del déficit, pasando por modelos de normalización e integración, a un modelo de educación inclusiva, sin distinción de condiciones, con el objetivo puesto en el desarrollo pleno de todas las personas, sin discriminación ni exclusión.

En cuanto al modelo de la escuela inclusiva, son importante los aportes de Ainscow y Booth (2000), quienes establecen que “la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (p. 9). Es importante esta conceptualización, que señala las barreras de aprendizaje, como la gran tarea educativa y pedagógica, sin centrar el trabajo únicamente desde las NEE, si no, que la gestión, debe articular ahora el acceso, la permanencia, la participación y el progreso del aprendizaje integral del conjunto de personas.

Por tanto, la inclusión educativa amplía la mirada y así lo señalan las nuevas perspectivas instaladas en el sistema educativo chileno, por medio de orientaciones, ordinarios y otros documentos de trabajo:

La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Ainscow, & Booth, 2000, p. 11)

Por tanto, la praxis educativa debe propender a derribar barreras que la institución escolar y la sociedad tengan establecidas y que limiten el desarrollo de toda persona. Al ampliar la mirada, no son tan solo los equipos PIE quienes asumen la inclusión educativa, sino que es el conjunto de la comunidad, quien trabaja para derribar barreras. Por tanto, los equipos directivos de las entidades educativas deben crear condiciones para ir avanzando de un foco individual, a un enfoque comunitario social.

La Unesco (2025), en su informe de políticas de educación inclusiva (UNESCO, 2021), señala que:

La educación inclusiva se define como un proceso para responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros; atendiendo especialmente a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (p. 4).

En este sentido, las prácticas educativas, tanto de docentes, asistentes de la educación, como también de la institución y de quienes la dirigen, deben encaminar a estudiantes a completar sus procesos educativos formales, en los distintos niveles, ya sean obligatorios o voluntarios, como la educación superior o aquella que es para toda la vida. Por tanto, la escuela debe desarrollar la mayor potencialidad, en los planos de lo académico, como también en aquella formación cívica y de voluntad democrática, como parte de un aprender a convivir, aportar y crecer de manera conjunta con otros, de manera solidaria y comunitaria.

Por último, un concepto que debe ser asumido dentro de las comunidades es la diversidad. Mineduc (2016) plantea que “desde el enfoque inclusivo se reconoce la diversidad como condición transversal a todas las personas, y no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de ‘normalidad’ ”

(p15). A su vez en sus orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, señala que la inclusión es, por tanto, una forma de entender el estar juntos, ya que este aspecto se enriquece al reconocer y expresar la diversidad de las personas que integran la comunidad educativa. De esta manera, una lente inclusiva puede unir diversidad y comunidad para crear un nosotros donde la pertenencia de todos sea aceptada, reconocida y valorada.

Además, Booth y Ainscow, (2015), señalan que la “diversidad” incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria.

6.1.2 Enfoque *inclusivo* en la educación

El enfoque inclusivo, es una forma de posicionar el pensamiento de la justicia y equidad, dentro de la escuela (Murillo y Duk, 2010). Por otra parte, Blanco (2017), señala que, por largo tiempo, la escuela ha sido reproductora de la desigualdad social, reflexionando que, “las desigualdades educativas, en suma, resultan del encuentro entre la distribución desigual de capitales, *habitus* y prácticas” (p. 775).

Por tanto, al situarse desde la inclusión, la propuesta es rebatir la igualdad y meritocracia, como elementos constitutivos de una escuela “y un sistema educativo que reconoce los capitales y desempeños propios de los sectores dominantes como si fueran habilidad, talento o inteligencia, al tiempo que demerita el capital y los *habitus* de los sectores dominados” Blanco (2017, p. 775).

Por ello, construir una escuela desde la inclusión, es pensar un proceso que va en contra, no tan solo de la igualdad y meritocracia, sino que del sistema que las reproduce y perpetua. Algunas investigaciones señalan que (Booth y Ainscow, 2015; Valdés y Pérez, 2023), adoptar una mirada inclusiva en educación requiere, esencialmente, fomentar una mayor participación, fortalecer los lazos con las comunidades y conectar las realidades locales y globales para enriquecer las comunidades escolares y sus valores.

la inclusión tiene que ver con una nueva visión de la educación, que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual, todas ellas directamente ligadas a la idea de justicia social. (Murillo y Duk, 2010, p.171)

La educación, es concebida como un espacio en donde todas las personas deben acceder, puedan permanecer, desarrollarse a lo largo de toda su trayectoria educativa. Por ende, el enfoque inclusivo, pretende derribar barreras que ha impuesto el propio sistema, basado en la equidad como principio, en donde se espera que todos logren acceder al conocimiento, al desarrollo de habilidades y que exista una plena participación, sin distinción alguna.

Una educación equitativa ... es, por definición, una educación inclusiva, en tanto tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural. (Murillo y Duk, 2010, p.171)

Por ende, la escuela debe ser un espacio de encuentro de la diversidad social, permitiendo el aprendizaje del vivir con otras y otros, de forma colectiva, valorando lo diferente, como parte constitutiva de la pluralidad, no olvidando, que la escuela no puede reproducir una exclusión, que el sistema, por sus características, ha generado en vastos sectores, grupos y etnias a lo largo de la historia.

La meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2001).

Un enfoque inclusivo de la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos (UNESCO, 2025)

En Chile, desde el 2015, promulgada la Ley N° 20.845, de inclusión educativa, se han realizado esfuerzos que permitan modificar los modelos educativos al interior de las escuelas. Según Valdés et. al (2023 p.114), “en Chile se ha construido una visión de la inclusión educativa, como un modelo que identifica y responde a la diversidad de necesidades y características de niños, jóvenes y adultos, y que amparado en la Ley 21.040 del 2017, considera a los centros educativos como lugares equitativos, sin desigualdad, ni discriminación para garantizar los aprendizajes.

Mineduc (2016), plantea que desde el enfoque inclusivo “se reconoce la diversidad como condición transversal a todas las personas, y no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de ‘normalidad’” (p15).

De esta manera, una concepción inclusiva de la educación, puede unir diversidad y comunidad para crear un "nosotros" donde la pertenencia de todos sea aceptada, reconocida y valorada.

6.1.3 Modelos de liderazgo para avanzar en la inclusión educativa

Para Leithwood (2009), el liderazgo se refiere a “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.20), por tanto, se puede comprender que el liderazgo educativo se fundamenta en el logro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Vázquez y Rodríguez, 2016).

Para Cuesta y Moreno (2021), es importante definir las diferencias entre los conceptos de liderazgo educativo, pedagógico y escolar, debido a que representan dimensiones distintas del tema.

El liderazgo educativo se presenta como la capacidad que poseen las acciones y formas de trabajo colaborativo que genera, de modo contextualizado e inscrito más allá

de la escuela, es decir en cualquier institución social. Así mismo, este tipo de liderazgo no necesariamente posee concepciones pedagógicas, sino que trabaja en fortalecer la aplicación de las políticas públicas, desde el nivel central, a los espacios comunales o territoriales, desde espacios intermedios, entiéndase estos, como las instituciones a cargo de la educación en todos sus niveles Medina y Orrego (2022).

El liderazgo pedagógico se refiere a la capacidad de los equipos directivos para poder movilizar transformaciones en las prácticas docentes, entregando herramientas que permiten desarrollar habilidades en los equipos de trabajo. Cuesta y Moreno (2021) nos plantean que “el liderazgo educativo se asume como un proyecto compartido en el cual están implicados los líderes, los colaboradores, el contexto, el proyecto y los compromisos comunes” (p.6). Leiva y Vásquez (2019), señalan que el liderazgo pedagógico implica que los establecimientos escolares, además de focalizar sus tareas en lograr altos niveles de aprendizaje en los estudiantes.

El liderazgo pedagógico implica que las escuelas deben centrarse en alcanzar altos niveles de aprendizaje en los estudiantes, además de necesitar las actividades enfocadas en mejorar el plan de estudios y el crecimiento de todos los individuos que pertenecen a la comunidad educativa, la valoración de los alumnos y maestros, un trabajo pedagógico con objetivos y metas que son comunes para todos los miembros de la comunidad educativa, con un análisis basado en datos para la toma de decisiones, además de la creación de ambientes organizativos, desde una perspectiva colaborativa.

Por tanto, en este nivel, son los equipos directivos y sus formas de organización las que pueden transformar las prácticas de las comunidades educativas en su conjunto. Este haría referencia a la especificidad de influir en el currículo y la práctica de enseñanza usando el conocimiento de la pedagogía como campo del saber (Cuesta y Moreno 2020), por tanto, movilizador de un acto reflexivo, profesionalizante, con base en la investigación, actualizando los enfoques que deben confluir en un espacio educativo, para enlazarse con la política pública.

En cuanto al liderazgo escolar, este hace referencia a la capacidad de gestionar los recursos, no tan solo presentes en el aula, sino aquellos que, de forma periférica o central, apoyan a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro como fuera del aula.

Así, resulta procedente señalar que se supera la lógica de un líder que solo gestiona, sino que además es capaz de liderar procesos de mejora centrados en los nudos críticos que pueda identificar una comunidad educativa, propiciando el trabajo colaborativo para conseguir metas comunes.

Desde esta aclaración sobre el liderazgo, es importante considerar que tanto las investigaciones en Europa occidental como en Estados Unidos, se asumen desde dos corrientes principales para abordar el concepto; el liderazgo para escuelas efectivas, donde los equipos directivos estructuran acciones que permiten realizar un desempeño relativamente alto, mientras que desde la perspectiva del liderazgo para la mejora, los equipos directivos se conceptualizan como un agente de cambio, desde la realidad en la que se encuentra la escuela. Meyers y Hambrick, (2019, p.73).

En tanto al liderazgo para escuelas que mejoran, se produce un giro en su objetivo, para dar cuenta de las acciones de liderazgo focalizadas en mejorar la escuela como organización. Meyers y Hambrick (2019, p.83), en este sentido, el directivo de una escuela, no tan solo es capaz de orientar lo académico o pedagógico, también posiciona una serie de prácticas y enfoques que propicien un liderazgo para el cambio de la organización escolar y su eficacia.

El liderazgo pedagógico y el liderazgo transformacional, suelen respaldar los intentos de mejorar en las escuelas. Marks y Printy (2003) acuñaron el término "liderazgo pedagógico compartido" (p. 346). En este modelo, directores y profesores trabajan juntos para crear el plan de estudios, las metodologías de enseñanza y las formas de evaluación, transformando el papel del director, en vez de evaluador, en facilitador y mentor que apoya el crecimiento de los maestros. El enfoque de liderazgo transformacional (Leithwood, y Sun 2012) resalta la importancia de inspirar y motivar a los profesores para mejorar la eficacia colectiva.

Por esta razón, es esencial administrar correctamente la organización; sin embargo, este liderazgo no tiene que ser exclusivo de quienes tienen un cargo, sino que puede ser ejercido por un grupo de personas que colaboran, que proponen y comparten ideas, y que reaccionan y desarrollan la rutina del centro a partir de su trabajo conjunto (Gron, 2003; Murillo et al, 2010b).

Hay una necesidad de vincular en la práctica, estilos de liderazgo, para abordar lo organizacional de una institución, lo pedagógico, curricular, evaluativo, convivencia educativa, la organización del personal, para poder abordar una escuela desde el enfoque inclusivo. Las acciones de un liderazgo, que mira la escuela desde una óptica inclusiva, son, según González (2008 p. 102): “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliegue en el centro escolar”.

Esto da cuenta que los espacios educativos inclusivos, cuentan con una mirada amplia sobre lo que es la gestión de la organización, abordando distintas dimensiones de desarrollo, permeando una visión común a todos los espacios de trabajo.

Murillo et al, 2010b, nos plantea que “los líderes influyen sobre la cultura organizativa de la escuela a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos.” (p.179) El liderazgo es transformacional, cuando logra avanzar en una cultura escolar compartida sobre la inclusión, puesto que “parece ser que el desarrollo de prácticas inclusivas implica indefectiblemente la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro.” Murillo et al (2010b, p.179)

Desde esta óptica, es importante considerar, que, al hablar de inclusión, hablamos necesariamente de una búsqueda de espacios educativos en donde todas las personas sean capaces de desarrollarse y, por tanto, implica pensar una escuela, que no tan solo entrega conocimientos académicos, sino, desde su cultura institucional, enseña la justicia como un principio rector.

El concepto de inclusión para la justicia social parece ser el camino más idóneo para desarrollar los valores de equidad y justicia en las escuelas, en tanto apela a la transformación de los centros en pos de la integración social, cultural y académica de todos los miembros de la comunidad escolar. (Murillo et al, 2010b, p. 183)

Y el autor continúa, “Por ello, el buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro”. (Murillo et al, 2010b p.175) Entonces, es necesario desarrollar pedagógicamente el enfoque inclusivo, partiendo desde lo ontológico de la escuela, el aprendizaje.

El liderazgo pedagógico se instala como una necesidad, que dialoga con otros estilos de liderazgos, para dar sustento a las transformaciones que se requiere emprender y un rasgo que “marca claramente la diferencia, es la preocupación por poner en marcha y potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente, de los docentes” Murillo et al, 2010b, p. 178).

No obstante, la posibilidad de conformar un liderazgo inclusivo, es tensionado por la necesidad misma de la inclusión, evaluada constantemente con perspectivas enfocadas en la eficacia, abordar el currículum, rendir en el sistema de medición de aprendizajes, por lo tanto, la coexistencia de enfoques conlleva, al mismo tiempo, una oposición de significados y lógicas. Esto se refleja en la literatura internacional sobre liderazgo escolar y educación inclusiva.

La evidencia, especialmente en Europa e Hispanoamérica, sugiere que las racionalidades neoliberales actúan como obstáculos estructurales para establecer un modelo inclusivo en educación, ya sea por el exceso de aspectos administrativos y la persistencia de la homogeneidad y la competencia (Fernández y Hernández, 2013), la preocupación constante por el rendimiento académico (Rodríguez-Izquierdo, 2016), la predominancia del mercado o la consolidación de modelos estandarizados para definir los objetivos educativos (Sisto, 2020; Valdés y Pérez, 2023).

A lo descrito con anterioridad, se deben sumar las visiones que transitan en los cuerpos docentes, con quienes los liderazgos deben construir comunidades inclusivas. La concepción que poseen los docentes de las escuelas chilenas sobre la inclusión educativa, muchas veces se centra en la integración de estudiantes que poseen diagnósticos asociados al decreto 170. Según Duk, et al, (2021) los docentes en cuanto a inclusión educativa, poseen “una noción restringida a los estudiantes con NEE -

Necesidades Educativas Especiales -, discapacidad, o problemas de aprendizaje, viendo limitado el campo de lo que significa trabajar desde el enfoque inclusivo”. (p. 77)

Por su parte, Muñoz et al, (2015) señalan que “los profesores suelen tener una perspectiva individualista basada en un modelo médico/remedial que reconoce que las dificultades de aprendizaje son causadas por las debilidades de los estudiantes”. (p. 76)

Frente a las tensiones descritas, por un lado, un sistema que avanza en políticas públicas inclusivas, contrastado con un enfoque de medición de la calidad, basado en evaluaciones de aprendizaje estandarizadas, un sistema de financiamiento por medio del baucher, nos lleva a pensar en aquello que podemos modificar.

Murillo et al (2010b), frente al rol que poseen los líderes, en relación con un sistema que excluye y que busca la inclusión, señala:

los líderes de las escuelas inclusivas deben promover el desarrollo de la conciencia crítica de los miembros de la comunidad, de modo que éstos puedan modificar ciertos patrones de pensamiento tradicionales que suelen nublar u ocultar la existencia de prácticas de exclusión más sutiles. (p. 181)

Frente a esta tensión descrita con anterioridad, Valdés et. al (2023), nos señalan que, de igual modo, en el sistema, “en los últimos años se observa en los documentos un giro hacia lo pedagógico y lo comunitario según el cual los líderes escolares deben preocuparse por la equidad y la justicia y desplegar acciones que posibiliten su desarrollo” (p. 124).

En consecuencia, las políticas públicas, a pesar de las tensiones entre inclusión, rendición de cuentas-resultados y financiamiento, han derivado en modelos de gestión que permitan desarrollar espacios educativos con mayor coherencia frente al desafío.

Esto último, lleva a la posibilidad de plantear un modelo de liderazgo que nos permita situar, a pesar de todo esto, un tipo de liderazgo que pueda dar sustento teórico a los equipos directivos y liderazgos dentro de las escuelas.

El liderazgo para la justicia social, considera muchos elementos en su estructura teórica, que son necesarios para trabajar la inclusión. Theoharis (2007) considera que

el liderazgo para la justicia social, es un concepto que enfatiza la lucha contra la marginalización y apoya la inclusión, el respeto por las culturas y la equidad.

Theoharis, (2007) y Murillo et al, (2010b), definen a los líderes en justicia social, como aquellos que se dedican, lideran y mantienen en el núcleo de sus prácticas y puntos de vista las diferencias de raza, clase, género, discapacidad, orientación sexual y otros factores tradicionalmente vistos como motivo de exclusión social.

Valdés (2023, p. 115) nos plantea que el director y su equipo no sólo deben administrar las escuelas y conducir la mejora del rendimiento académico, sino que, además, deben procurar que las escuelas avancen hacia un modelo de inclusión, de justicia y de equidad. De este modo, mirar la educación, desde el enfoque inclusivo, con un liderazgo de justicia social, tiene un vínculo que es indisoluble.

Murillo, et. al. (2010b) sostienen que la educación para la justicia social debe asegurar, desde un imperativo ético, el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos los estudiantes sin importar sus diferencias personales y su origen. Según los autores mencionados, este requerimiento busca establecer una sociedad más justa y equitativa.

De todos estos conceptos, el que más se asocia con la justicia social, es la idea de equilibrio. Es fundamental señalar que el concepto de equidad, no implica tratar a todos los estudiantes de la misma manera, sino garantizar que cada uno reciba lo que requiere para alcanzar su máximo potencial. Es fundamental entender que los estudiantes marginados o en peligro de exclusión, necesitan intervenciones bien planificadas, apropiadas, efectivas y viables para poder sobrepasar unos impedimentos que, por sí solos, les será complicado superar.

Los líderes educativos deben ser capaces de ofrecer apoyo y reflexionar sobre las acciones, para liderar este cambio y convertir las escuelas en entornos más equitativos. Quienes lideren el proceso tendrán que potenciar las habilidades profesionales de los integrantes de la escuela en justicia social, para atender las necesidades cada vez más complejas de los alumnos, reconociéndolos como personas llenas de posibilidades.

Desde esta perspectiva, asumiendo se requieren características o prácticas de liderazgo para avanzar hacia la inclusión, los equipos directivos son actores relevantes

para el tránsito hacia un modelo inclusivo (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Ryan, 2016; Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; León, 2012).

Sin embargo, no siempre un liderazgo individual puede llevar adelante un proceso de transformación, “avanzar en la búsqueda de nuevos líderes dentro del ámbito escolar” (Valdés, 2022), visualizando al equipo directivo en su conjunto, e incluso, liderazgos en otros niveles, que puedan desarrollar en conjunto un proceso amplio de transformación.

La perspectiva de Ryan (2006), presenta el liderazgo inclusivo como un estilo compartido que se nutre de diversas formas de liderazgo (democrático, participativo, emergente, etc.). En contraste, Gómez-Hurtado (2012) argumenta que la actuación de estos líderes está determinada por las circunstancias particulares del entorno. Esto sin duda es así, debido a que se debe analizar el entorno, sus características, condiciones materiales y subjetivas, para determinar las maneras en las que se debe emprender un proceso de educación inclusiva.

Para Valdés (2022), existen al menos tres grandes perspectivas de lo que sería un liderazgo inclusivo, entendiendo que no hay un concepto acabado o un constructo teórico:

- a) La centralidad de un liderazgo por la inclusión está en la cultura escolar y, por lo tanto, las decisiones que se hagan, ya sean políticas o prácticas, deben orientarse hacia la promoción de culturas escolares inclusivas y, por tanto, ser culturalmente abierto, sensible, formar comunidades inclusivas, cooperativas e impulsoras de valores para la inclusión.
- b) Desde este enfoque, los líderes inclusivos tienen que buscar robustecer la comunidad educativa colocando las relaciones humanas en el núcleo de su acción y priorizando esto sobre estrategias y recursos, cuidar a sus docentes y prestar particular atención a los alumnos en riesgo de exclusión.
- c) De acuerdo con los principios de la inteligencia distribuida, un liderazgo inclusivo debe concebirse como un proceso compartido. Esto implica que la autoridad debe ser ejercida de modo colaborativo, fomentando un entorno escolar democrático, participativo y muy comunicativo. Las tácticas para la toma de decisiones y las políticas

educativas deben ser fundamentales para crear una conciencia comunitaria orientada a la inclusión.

Sin duda, podemos afirmar que el liderazgo inclusivo, es una síntesis de otros liderazgos, que están determinados por el enfoque inclusivo, debido a que un liderazgo distribuido, por ejemplo, por sí mismo no es inclusivo. Será inclusivo, en la medida en que su distribución del poder o de la toma de decisiones, se basa en la necesidad de establecer espacios educativos equitativos que apunten a la inclusión escolar, con justicia evaluativa, valorando las diversas dimensiones del ser humano.

Es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros. Murillo et al, (2010b, p. 177)

6.1.4 Conceptualizaciones relevantes para la inclusión

6.1.4.1 Diversidad

Booth y Ainscow (2015) señalan que la “diversidad” incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria. (p. 27). Por tanto, al hablar de diversidad, no tan solo se contempla a aquellas personas con neuro divergencias, o “necesidades educativas especiales” (NEE), sino que toda persona es entendida como contenedora de diferencias, que la hace única, en consecuencia, se debe poner atención en todas las personas.

Por su parte, siguiendo esta mirada, Mineduc (2016) plantea que desde el enfoque inclusivo “se reconoce la diversidad como condición transversal a todas las

personas, y no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de ‘normalidad’” (p.15)

La diversidad se reconoce con total normalidad al considerar que cada estudiante tiene unas necesidades concretas, un entorno vital, social determinado. Se valora la diversidad de las familias de los estudiantes en cuanto a sus condiciones de vida, conocimiento de la escuela, saberes propios, necesidades económicas y sociales. Se reconoce la diversidad de los profesores, cuyos perfiles y trayectorias personales y profesionales son distintas. (Ballesteros, et al, 2014, p. 99)

Este reconocimiento permite ofrecer una respuesta lo más adecuada posible a cada estudiante. Cada persona debe aprender y tiene la capacidad de lograrlo. Cada persona debe lograr los resultados que se consideran importantes. Exactamente esa es la misión principal: que todos alcancen, que todos lo consigan. Ahí se encuentra su prioridad, la que otorga significado a las decisiones que toman para lograrlo.

Una respuesta global a la diversidad acepta la formación de múltiples grupos y valora la igual dignidad de los demás, sin importar la diferencia observada. Desde esta perspectiva, la diversidad se considera un valioso recurso para la vida y el aprendizaje, en vez de un obstáculo que hay que vencer (Booth y Ainscow, 2015).

6.1.4.2 Barreras Para la Inclusión Educativa

San Martín et. al. (2020) y Apablaza (2016), señalan que internacionalmente y en Chile, la inclusión educativa surgió, desde la educación especial, hacia la educación regular, inicialmente centrada en Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sin embargo, ha evolucionado hacia un enfoque inclusivo más amplio y nuevas perspectivas.

La percepción de inclusión educativa entre docentes chilenos frecuentemente se limita a la integración de estudiantes bajo el Decreto 170. Duk et al. (2021) señalan que su comprensión del tema suele restringirse a alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), discapacidad o problemas de aprendizaje, lo que obstaculiza una implementación integral del enfoque inclusivo. Paralelamente, Muñoz et al. (2015) identifican una perspectiva individualista basada en un modelo médico/remedial, que atribuye las dificultades de aprendizaje a deficiencias inherentes del estudiantado.

Esto no es solo un cambio en la conceptualización, sino un cambio en el enfoque de cómo se concibe el trabajo con estudiantes, debido a que no se centra el problema en las NEE, por tanto, en el individuo como portador de problemas, sino, que es la escuela la posee barreras en sus características institucionales las que impiden el desarrollo pleno de cada estudiante.

Murillo et al (2010b) plantea que esto es algo más amplio que solo un cambio conceptual o de enfoque, es algo sistémico que debemos atender:

Resulta importante remarcar que esto implica un cambio en el sistema y no en las personas, ya que, bajo las premisas de este enfoque, el sistema puede adquirir la capacidad para adaptarse a sus miembros de modo que todos ellos puedan aportar y a su vez enriquecerse por pertenecer al mismo. (p. 171)

Según Ainscow et al. (2001), las barreras en educación corresponden a dificultades que enfrenta el estudiantado debido a factores externos, tales como la organización y funcionamiento de los centros educativos.

De acuerdo con Muccio (2012), las barreras son obstáculos que limitan la participación estudiantil, mientras que los facilitadores son elementos que optimizan la inclusión educativa. Este autor, integra un concepto, que nos hace pensar no tan solo en aquello que limita o impide el pleno desarrollo, sino, que en aquellas acciones o estructuras que permiten o catalizan procesos de inclusión educativa.

San Martín et. al. (2020) señalan que las barreras no son una responsabilidad individual de los docentes al interior de las escuelas, sino que se da una relación de

factores externos e internos, que inciden en la cultura, prácticas y políticas inclusivas o en la ausencia de estas.

Por ende, cuando hablamos de barreras para el aprendizaje, debemos hablar de facilitadores, en conjunto reflexionar sobre cuáles son las acciones que permitirán derribar los impedimentos de lograr inclusión, por consecuencia, determinar los cambios estructurales que debe desarrollar la escuela, para avanzar en educación equitativa, justa socialmente, que incentive la participación y la democracia al interior de las comunidades.

6.1.4.3 Adecuaciones Curriculares y Diversificación de la Enseñanza

El contexto descrito con anterioridad, como escenario para desarrollar procesos de inclusión, nos debe llevar obligadamente a pensar el aspecto clave de una escuela, que es lograr aprendizajes.

Esta tarea, muchas veces es vista como una carga, debido a las racionalidades que se contraponen en el sistema educativo. Escuelas que operan en una lógica gerencial, en donde la rendición de cuentas, pruebas estandarizadas que te sitúan en un ranking, cumplir las metas, resuena contraria a la lógica de la escuela como un espacio de justicia social, que busca el desarrollo pleno de las personas. Valdés y Pérez. (2023)

Desde la política pública, se plantea la necesidad de dar respuestas contextualizadas a la realidad de cada estudiante, por medio de la diversificación de la enseñanza (MINEDUC, 2015). La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante, requiere que la reflexión docente profundice los elementos pedagógicos y curriculares, para desarrollar procesos de transformación e innovación en las formas de enseñar, por medio de distintos recursos y estrategias, debido a que la inclusión, no existe, si es que los estudiantes no logran los propósitos formativos.

Para poder avanzar en esta necesidad, el Estado de Chile ha tenido que construir un entramado legal que permite desarrollar estas transformaciones.

En el artículo 34 de la Ley General de Educación, entre otras cosas, plantea orientaciones y criterios de adecuaciones curriculares, con el fin de planificar acciones pedagógicas pertinentes a la realidad de las y los estudiantes. (Ley 20370, 2009), sumando a esto, la Ley 20.422 de 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. El Decreto 170/2009, que surge como reglamento de implementación de la Ley 20201 de 2007, establece criterios y procedimientos para diagnosticar NEE en estudiantes, designando profesionales calificados para evaluaciones integrales e interdisciplinarias en ámbitos psicoeducativos y de salud (Mineduc, 2015). Estos diagnósticos sustentan las decisiones de adecuaciones curriculares, en proporción a las realidades y condiciones individuales de cada estudiante.

A su vez, el Decreto 83 (2015), que reglamenta la LGE, define la necesidad de establecer la diversificación de la enseñanza, como un factor fundamental para la educación inclusiva en Chile. El decreto flexibiliza las bases curriculares en parvularia y básica, permitiendo a los establecimientos diversificar la enseñanza, enfocado en la diversidad presente en el aula, con el fin de que accedan, participen y progresen en condiciones equiparables a sus pares y así, resguardar las trayectorias educativas. Esto por medio del enfoque pedagógico del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), entendido como la intención de maximizar las oportunidades de participación de todos los que se encuentren en el aula, en los procesos de enseñanza del currículum, de las instancias evaluativas y de las metodologías de enseñanza aprendizaje, considerando la amplia gama de habilidades, características de aprendizaje y realidades de los estudiantes. (MINEDUC, 2015)

En base a esto, el MINEDUC (2015) define las adecuaciones curriculares, como aquellas definiciones institucionales y/o docentes, que permiten a los estudiantes, acceder a los aprendizajes esperados y que complementado con el Decreto 67 de 2018, contemple formas de evaluación que sean pertinentes a las características de los estudiantes, propiciando el avance curricular y resguardando la trayectoria educativa, dando énfasis a la evaluación formativa, considerando que la evaluación también es un

espacio de aprendizaje, no tan solo un espacio al final de cada ciclo curricular, propiciando la participación estudiantil, por medio de las coevaluaciones y autoevaluaciones, integrándolos de forma activa a su propio proceso.

La normativa existente nos da una posibilidad de hacer transformaciones curriculares por medio del decreto 83, que, sin duda, responde a la necesidad de brindar espacios en donde todas y todos puedan progresar. Así, se retoma la idea de diseñar estrategias innovadoras para atender a situaciones de dificultad en clase, de modo que se pueda ajustar la organización de la misma sobre la base de las retroalimentaciones ofrecidas por el alumnado con dificultades (Murillo et al, 2010b, p. 174)

En definitiva, la adecuación curricular, es la adaptación de lo que deben aprender los estudiantes, mediado por docentes que son capaces de diversificar las formas de presentar los aprendizajes, para educar en equidad, siendo flexible en la propuesta educativa, que permite valorar la diversidad y el trabajo grupal, dando oportunidades pertinentes a cada estudiante (MINEDUC, 2015).

6.1.4.4 Trabajo Colaborativo y Comunidades de Aprendizaje Profesional.

En la tarea de la inclusión, que es titánica, “es clave el trabajo colaborativo, de modo que los centros intenten crear una comunidad en la cual todos los involucrados, especialmente los estudiantes, son valorados” (Murillo et al, 2010b p. 179)

Este trabajo colaborativo nos debe llevar a pensar en las respuestas educativas desde lo comunitario, por su alto componente de justicia social, de participación y democracia, requiere de una cohesión en el trabajo educativo. Murillo et al, (2010b) nos señala que “las comunidades profesionales de aprendizaje estimulan el desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes.” (p. 180)

Lo colaborativo se justifica en la necesidad de que la idea de la inclusión no resida solo en quien asume un rol directivo, “las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no

están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular”, es un trabajo de toda la comunidad (Murillo et al, 2010b, p. 175)

Así mismo, el Decreto 83, promueve la diversificación de la enseñanza como respuesta a la diversidad, con el objetivo de reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, como también el diagnóstico y evaluación, por medio de equipos multidisciplinarios. Este escenario de equipos disciplinares trabajando por objetivos comunes, la mejora continua de su quehacer pedagógico para impactar positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, tiene mucho de una comunidad de aprendizaje.

Además, hay que agregar lo señalado por Murillo et al, (2010b), quien asume que “los directivos eficaces comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización” (p. 182) Tienen claridad sobre la necesidad de aunar criterios, debido que, si los equipos de personas comparten los objetivos, serán más eficaces, por tanto, se brindan espacios de trabajo pedagógico colaborativos.

En 2015 se presentó un nuevo marco para el liderazgo y la dirección escolar (MBDLE, 2015 p. 18), enfocado “a todos los líderes escolares, independiente de la función directiva específica que éstos ocupen y no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela”. Valdés et. al. (2023) agrega que el “documento releva prácticas concretas para liderar el trabajo con otros, la responsabilización colectiva, el desarrollo profesional y el trabajo con profesores en el largo plazo, como claves de la mejora escolar” (p. 123).

El trabajo colaborativo requiere que surjan liderazgos que no están en la dimensión formal, que puedan movilizar objetivos y llevarlos adelante. Frente a esto, Murillo et al, (2010b), nos plantea que el “liderazgo que debe ser llevado a cabo tanto por las personas que tengan formalmente esta responsabilidad, pero también por un colectivo que trabaje colegiadamente, tome y comparta iniciativas, responda y construya ideas e ideales para la equidad.” (p. 183)

La evidencia muestra que cuando hay docentes que colaboran y reflexionan sobre la mejora de sus métodos, y que aprenden entre ellos, se producen cambios significativos en la cultura escolar (Ávalos, 2011).

Esto lo podemos fundamentar además con la Ley 20.903 de 2016, que contempla promover “el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ley 20.903, 2016, art. 19).

Esto se alinea con las propuestas de Fernández y Hernández (2013) respecto a la relevancia de una cultura profesional de colaboración y crecimiento de las personas en el contexto de la inclusión para dar respuestas cada vez más óptimas a quienes están en riesgo de ser excluidos.

6.2 Contribución a la Innovación Educativa

La inclusión educativa es un gran desafío para las escuelas, debido a que actualmente, existen grandes niveles de incorporación de estudiantes que requieren apoyos educativos, que contemplen la diversidad existente, para las respuestas educativas, tanto al interior del aula, como en su organización institucional y en la cultura escolar.

Según datos del MINEDUC, el total de estudiantes que requerían apoyo de los Programas de Integración (PIE) alcanzaban 183.373. Este número representa al 5,12% de la matrícula total de los establecimientos que reciben subvención del Estado (Holz, 2018).

Esta cifra aumenta en el 2023, según el análisis de la base de datos de la matrícula del (PIE), 2023, emanado por parte del Centro de Estudios MINEDUC, que señaló que existen 473.006, lo que representa un 14,6% de la matrícula total de los establecimientos que reciben subvención del Estado (MINEDUC CEM, 2024).

A su vez, en comparación entre el 2018 y 2023, la cobertura del sector Municipal y de Servicios Locales de Educación, pasó de cubrir un 9,5% de la matrícula total

nacional a un 60%, lo que implica un aumento exponencial de la matrícula que es atendida por el sector público, excluyendo al sector particular subvencionado, que en 2018 cubrió un 90,95% y hoy da cobertura a un 40% (Holz, 2018; MINEDUC CEM, 2024).

En otras cifras que se deben considerar, es el efecto de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que entrega recursos adicionales a los sostenedores y escuelas que cuenten con estudiantes preferentes y prioritarios. Las cifras, según el Departamento De Evaluación, Transparencia y Productividad Fiscal, dependiente de la Dirección de Presupuestos del Ministerio De Hacienda, para el año 2023, nos indican que:

Del total de estudiantes beneficiarios(as), 1.438.327 corresponde a estudiantes prioritarios(as) en el año 2021 (aproximadamente un 70%), mientras que 653.046 corresponde a estudiantes preferentes (el restante 30%), y respecto de los primeros, en un 99% de los casos se han clasificado como prioritarios(as) en base a los criterios “pertenencia al Sistema Chile Solidario” y “un tercio más vulnerable de las familias que cuenten con caracterización socioeconómica”. (DIPRES, 2023, p. 110)

Este informe a su vez, indica que parece ser que la categoría de estudiantes prioritarios y preferentes son poco utilizadas al momento de definir los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), al pensar en la gestión de los establecimientos o en las acciones que se financian con estos recursos. No obstante, el mismo informe nos dice que esto parece tener correlación, debido a que las acciones son de carácter universal, sin considerar las distinciones entre estudiantes.

Todos estos datos nos señalan que una parte importante del estudiantado, en todos los niveles educativos, sea en el particular subvencionado en el sector público, poseen necesidad de una educación inclusiva, que contemple a los estudiantes, dentro de sus individualidades y realidades particulares, para entregar una respuesta educativa acorde a las realidades socioeconómicas y de neuro divergencias.

Por otra parte, las escuelas y sus equipos de trabajo, viven tensiones que se enlazan en la necesidad de la inclusión, pero que están acompañadas de un sistema que basa sus evaluaciones en estándares educativos de desempeño, que ponen en contradicción los principios de la inclusión y el de la “calidad” educativa. Esto, porque las racionalidades neoliberales se insertan dentro de la escuela a modo de exceso de aspectos administrativos y la persistencia de la homogeneidad y la competencia o la consolidación de modelos estandarizados para definir los objetivos educativos (Fernández y Hernández, (2013); Sisto, (2020); Valdés et al (2023).

Esta realidad contradictoria con lo inclusivo y altamente desafiante por la diversidad de realidades, nos lleva a la necesidad de plantearnos nuevas formas de organizar la escuela y sus recursos, como también todo aquello relacionado con lo pedagógico, lo curricular y lo evaluativo, debido a que, si seguimos pensando la escuela en esquemas tradicionales, quedaremos desfasados en las estrategias pertinentes que se requieren.

Esto nos invita a plantear elementos educativos de innovación, en términos de poder transformar las realidades escolares, desde su carácter institucional, hasta lo que implica las relaciones entre quienes componen la comunidad, en todos sus niveles.

Para Chiroque (2007, p. 14) “la innovación educativa es fundamentalmente una alteración sistemática, creativa y novedosa en las formas de operar”, por tanto, innovar en el carácter escolar de una escuela, es modificar estructuras para responder a la inclusión.

Agrega que, se tiene innovación cuando se es capaz de modificar, de manera parcial o total, los procesos o recursos que se utilizan para resolver problemáticas o lograr objetivos educacionales, aunque estos cambios, deben ser creativos y sostenidos en el tiempo (Chiroque, 2007).

Hacer una réplica de una práctica educativa, no es innovar, por ende, no se trata de tomar otras experiencias y hacer lo mismo. No obstante, si uno asume la experiencia novedosa, modificando algún proceso o insumo, entonces, ya tengo algún elemento innovador Chiroque (2007, p. 15).

Jiménez y Romero (2024) nos señalan que “la perspectiva latinoamericana sobre la innovación educativa, se ha caracterizado por la intención de modificar los elementos

pedagógicos y técnicos en las diversas esferas de lo educativo (gestión, enseñanza, evaluación)” (p. 2). Por tanto, la innovación, en el terreno de la educación, no se restringe solo al ámbito de la sala de clases o lo pedagógico, sino que necesariamente debe abarcar las esferas en las que se juega la educación, partiendo de la gestión institucional, como también lo curricular o la convivencia educativa, entre otros ámbitos.

La UNESCO (2016) plantea que “la innovación está fundamentada sobre el aprendizaje, en cuanto éste se encuentra ligado a la acción transformadora del mundo” (p. 11). MINEDUC, (2022), refiere a la innovación como “una transformación centrada en la mejora de los aprendizajes, a la vez que favorece interacciones pedagógicas dialógicas que cambian el rol del docente y de los y las estudiantes...” (p. 3).

En el mismo documento reseñado anteriormente (MINEDUC, 2022), define una Red de Innovación para la Transformación Educativa, que entiende la innovación como:

proceso que contiene un conjunto de iniciativas o acciones que sistemática y creativamente buscan resolver un desafío o problema para la mejora educativa con pertinencia local y de forma colaborativa, favoreciendo interacciones pedagógicas dialógicas que impulsen el aprendizaje significativo e integral, transformando los roles entre los integrantes de la comunidad educativa, y de ésta con su entorno y el mundo (p. 4).

Desde la óptica del MINEDUC, parece ser que esta visión, se vincula mucho con lo inclusivo, en donde, además de buscar la mejora de los aprendizajes, se busca involucrar a la comunidad en el proceso de mejora. Según Carbonell (2015) la innovación se propone como una acción fundamental para que el aprendizaje se adapte a las necesidades del alumnado, en su desarrollo y formación como personas que disfrutan aprendiendo.

Los aportes realizados por Domingo (2013) y Robinson (2015), consideran que la innovación tiene como fin hacer una sociedad más justa desencadenando una

transformación social, postulando la disminución de las desigualdades en el aprendizaje y, por tanto, una escuela que educa en equidad.

Desde esta visión, la propuesta para mejorar la gestión de la inclusión, por medio del instrumento, Plan de Mejoramiento Educativo, nos da la posibilidad de establecer objetivos estratégicos, que llevan consigo, innovaciones en las políticas en todas las dimensiones del quehacer de una escuela (gestión institucional, pedagógico, curricular, evaluativo y convivencia educativa), para abordar la falta de una política inclusiva, clara al interior de la escuela.

En concreto, la propuesta busca generar una innovación escolar, que espera mejorar las prácticas de gestión, estableciendo reflexiones de carácter participativo a nivel transversal, que permitan profundizar la inclusión educativa, priorizando metas de trabajo compartidas por la comunidad, que necesariamente implicarán cambios en las prácticas docentes institucionales y docentes, dentro y fuera del aula, que permitirán mejorar los aprendizajes de todas y todos, en un espacio que proyecta en el tiempo, la política pública al interior de la escuela (MINEDUC, 2022).

Retomando los datos presentados al inicio, la propuesta de innovación se sustenta en la expansión de la matrícula de estudiantes pertenecientes al PIE, que pasó de un 5,12% en 2018, a un 14,6% al 2023 (Holz, 2018; MINEDUC CEM, 2024).

En particular en la comuna donde se inserta el EE, según el PADEM del año 2024, la cantidad de estudiantes prioritarios y con índices de vulnerabilidad, que componen las escuelas y liceos, en su mayoría superan el 60% de la matrícula.

Estas cifras dan un sustento a la necesidad de innovar, en miras de la inclusión escolar, con perspectiva de mejorar los procesos institucionales y los aprendizajes sostenidos en el tiempo.

Tabla 8

Centro Educacional	% Estudiantes Prioritarios 2022	% Estudiantes Prioritarios 2023	% Estudiantes Prioritarios 2024
Capital José Luis Araneda	74%	67%	79%
Gral. Manuel Bulnes Prieto	66%	60%	72%
Isabel Le Brun	69%	63%	77%
Thomas Alva Edison	93%	60%	62%
Domingo Santa María	77%	67%	79%
Juana De Lestonnac	75%	69%	43%
Rebeca Matte	80%	72%	82%
Juana Atala de Hirmas	49%	52%	62%
Montserrat Robert de García	80%	69%	86%
Gral. Alejandro Gorostiaga	78%	68%	81%
Lo Velásquez	97%	73%	86%
R. Padre Gustavo Le Paige	89%	74%	74%
Hernán del Solar	74%	64%	65%
Inst. C. de Cóndores O.	62%	56%	63%
Inst. C. de Cóndores P.	78%	61%	82%

Estudiantes prioritarios en Renca

Nota: PADEM 2025, base a SIGE (2024).

Tabla 9

Centro Educacional	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Capitán José Luis Araneda	79	84	87	87	90	93	89	89
Manuel Bulnes Prieto	81	86	89	88	86	88	86	82
Isabel Le Brun	73	82	89	86	87	89	84	85
Liceo Thomas Alva Edison	90	94	93	94	91	93	94	90
Dgo. Sta. María González	81	86	92	90	91	90	88	88
Santa. Juana De Lestonnac	83	86	93	91	92	94	92	89
Rebeca Matte Bello	83	90	94	92	93	92	90	89
Juana Atala De Hirmas	67	77	87	85	85	84	77	79
Montserrat Robert De García	90	94	93	91	91	92	88	88
Gral. Alejandro Gorostiaga	89	93	92	88	91	91	91	90
Lo Velásquez	88	93	95	94	90	92	92	85
R.P. Gustavo Le Paige	86	91	91	89	89	91	94	83
ICCO	66	79	89					
ICCP	69	73	92	91	89	90	90	90

Índice de vulnerabilidad escolar

Nota: PADEM 2025 en base a JUNAEB, Básica y Media

A nivel comunal, según las cifras expresadas anteriormente, requieren que las escuelas puedan pensar en la inclusión como un área que se debe tratar estratégicamente, las cifras de los últimos años, nos invitan a pensar, desde la innovación, todas las transformaciones que se requieren para alcanzar una educación integral, desde la mejora, en donde todas y todos, puedan alcanzar los objetivos curriculares propuestos.

7. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN

El proyecto, mediante la estrategia del ABP, con foco en la inclusión, pretende instalar prácticas. institucionales, que puedan diversificar las formas en que la institución responde a las necesidades presentes, potenciando la inclusión y valorando la diversidad, utilizando el referente propuesto por la Agencia de la Calidad de la Educación, “principio de mejoramiento continuo”. (Mineduc, 2008, p 2)

7.1 Coordinación Entre Profesional, Participantes o Grupos

Se espera que se conforme un equipo de coordinación de inclusión, el que tendrá por objetivo, desarrollar el plan estratégico. Este plan estratégico tiene definidas

las etapas de la siguiente manera: diagnóstico, planificación, implementación, seguimiento, definidas en subetapas de monitoreo y evaluación del proyecto y difusión.

En las distintas etapas, el equipo de coordinación de inclusión, junto al equipo de la ATE, deberá participar en el diseño de las etapas, su implementación y evaluación. Así mismo, deberá gestionar las instancias de perfeccionamiento y las sesiones de trabajo práctico entre docentes.

El trabajo colaborativo deberá definir la esencia de las sesiones prácticas de trabajo docente, en función de poner en marcha el plan que permita desarrollar prácticas docentes e institucionales de carácter inclusivo.

7.2 Definición del Campo de Acción con la Comunidad

El proyecto estratégico de inclusión, se desarrollará, se trabajará con todos los docentes de la escuela, focalizando el trabajo al momento de desarrollar las sesiones prácticas, a un trabajo por cursos y en asignaturas de manera interdisciplinaria.

El impacto del proyecto se puede distinguir en dos grupos y momentos distintos. En primera instancia, son los docentes los beneficiarios directos, debido a las instancias de perfeccionamiento. En un segundo momento, son estudiantes en general los beneficiarios del proyecto, puesto que todas las acciones desarrolladas por los docentes, permitirán diversificar las formas en las que los estudiantes acceden a las habilidades, contenidos y valores que promueve el currículum, como también a las transformaciones que puedan los términos evaluativos, al considerar este espacio como una experiencia de aprendizaje, de auto y coevaluación, y no tan solo como un lugar de finalización de ciclos formativos. A su vez, los docentes al participar de la CAP, reflexionarán de forma situada en torno a su práctica y eso podría mejorar la forma en que se aborda a los propios estudiantes, transformando las clases en espacios equitativos y con justicia evaluativa.

Esto nos permite poder desarrollar un impacto no tan solo en un grupo particular, sino que, se busca un impacto integral, al promover trabajo docente colaborativo, con enfoque inclusivo y que se vea reflejado en experiencias de aprendizaje bajo la

metodología de ABP, con la que se espera mejorar los aprendizajes, generar una cultura escolar inclusiva, por medio del trabajo colaborativo y la interdependencia positiva entre estudiantes, donde cada estudiante contribuye con sus propias habilidades. Además, los estudiantes muestran mayor motivación y participación, considerando que las clases son enfocadas de manera personalizadas, para los diversos ritmos de aprendizaje, permitiendo que puedan aprender a sus propios ritmos. (Zambrano B. et al., 2022; Herrera y Espinosa, 2024; Zambrano D. et al, 2025)

7.2.1 Elementos de indagación para construir una propuesta

El proceso inició con un grupo focal con el equipo directivo, en donde se buscó indagar en aquellas dimensiones de la inclusión educativa que se tensionan al interior de la escuela.

Posteriormente, se levantó una encuesta, que permitió indagar en las percepciones que posee la comunidad educativa en torno a formas de abordar la inclusión, centrándose en:

- Políticas de cuidado de trayectorias de estudiantes que presentan dificultades de adaptación a los espacios educativos.
- Diversificación de las formas de enseñanza, considerando lo curricular, el aprendizaje y lo evaluativo.
- Analizar los enfoques y perspectivas que subyacen en las acciones de distintos actores y prácticas en la comunidad educativa.

Luego, esta información fue procesada, informada, analizada y reflexionada en conjunto con docentes de la escuela, para dar relevancia a los elementos centrales que emanan de este diagnóstico.

7.3 Formulación de actividades

7.3.1 Diagnóstico

Tabla 10

Etapas del diagnóstico del proyecto

Fase 1: Diagnóstico	
Diagnosticar las percepciones que posee el equipo directivo sobre las políticas de inclusión desarrolladas en el establecimiento, identificando los nudos críticos que emergen y los enfoques pedagógicos que subyacen en la comunidad educativa para abordarla.	
¿Quién/es?	¿Qué hacer?
Equipo de gestión de la inclusión; coordinador de inclusión; coordinación de proyecto de integración escolar y ATE	Aplicar un instrumento para recoger percepciones desde el equipo directivo, en torno a formas de abordar la inclusión, procesar la información y analizar los datos.
¿Cómo hacerlo?	
Etapas 1: El equipo realizará una revisión del índice de inclusión (Booth et al., 2000), para formular preguntas que puedan indagar en las percepciones del equipo directivo sobre el desarrollo de lo inclusivo en las prácticas de la escuela. Esta instancia se realizará en una sesión de trabajo. Etapas 2: En una segunda instancia, el equipo de gestión y la contra parte ATE, aplicarán el instrumento de entrevista en el grupo focal al equipo directivo. Etapas 3: En la siguiente reunión, el equipo sistematizará la información que se desprende del instrumento, identificando categorías de nudos críticos, percepciones de la inclusión en la escuela y las concepciones que subyacen en docentes. Posteriormente los resultados se comparten con el equipo directivo en formato de presentación de PPT.	

7.3.2 Planificación

Tabla 11

Etapas de planificación del proyecto

Fase 2: Planificación	
Diseñar un cronograma de acciones que permitan desarrollar instancias de perfeccionamiento y un trabajo de comunidades de aprendizaje profesional, desde el enfoque inclusivo en el ámbito pedagógico.	
¿Quién/es?	¿Qué hacer?
Equipo de gestión de la inclusión; coordinador de inclusión y coordinación de proyecto de integración escolar y Servicios de asistencia técnico educativo (ATE)	Diseñar y planificar las actividades que permitan desarrollar jornadas de formación docente y la implementación de una comunidad de aprendizaje profesional.
¿Cómo hacerlo?	
Etapas: Etapas 1: El equipo de inclusión entrega resultados del diagnóstico al equipo docente en reunión de consejo de profesores. Etapas 2: En un segundo momento trabajarán con los docentes los resultados, por medio de la reflexión se diseñará un plan de trabajo y objetivos del proceso, que serán consignados en una carta Gantt que incluirá capacitaciones, sesiones de trabajo de las CAP y la planificación de las unidades de aprendizaje en formato de ABP. En este proceso se deben formular las siguientes sesiones de trabajo, con los siguientes focos: 1. Sesiones de perfeccionamiento en educación inclusiva: a) Ley General de Educación y Ley de inclusión Decreto 83 y 67 b) Metodologías de diversificación de la enseñanza: aprendizaje colaborativo, comunidades de aprendizaje, aprendizaje basado en proyectos. c) Metodología de trabajo colaborativo entre docentes: Comunidades de aprendizaje profesional (CAP) Etapas 3: Organizar el trabajo de implementación de una comunidad de aprendizaje profesional, entre el equipo de inclusión y el equipo de docentes que participará de la metodología. 2. Sesiones de trabajo de la CAP: a) Acuerdo de un objetivo común para la CAP, con foco en la mejora de los aprendizajes con foco inclusivo b) Diseño colectivo de un marco de normas de funcionamiento interno. c) Se establece un cronograma de trabajo para las sesiones de la CAP	

7.3.3. Implementación

Tabla 12

Etapas de la implementación del proyecto

Fase 3: Implementación	
Implementar el proyecto estratégico de inclusión educativa en las áreas de desarrollo profesional docente por medio de la formación y comunidades de aprendizaje profesional.	
¿Quién/es?	¿Qué hacer?
Equipo de gestión de la inclusión (director(a), encargado(a) de convivencia, coordinador/a de Programa de integración, coordinador de inclusión y ATE.	Capacitación docente en las siguientes temáticas: 1. Normativa sobre inclusión y decretos que apoyan pedagógicamente 2. Metodologías de aprendizaje inclusivas, con foco en ABP 3. Comunidades de aprendizaje profesional Conformación de comunidades de aprendizaje profesional bajo la metodología de clase a clase, implementando unidades de aprendizaje bajo la lógica de ABP.
¿Cómo hacerlo?	
Etapas 1: En la implementación del proyecto se trabajará en espacios de formación docente en el Consejo de profesores, conducidos por una ATE especializada, en dos momentos, en los meses de mayo – abril, todo lo referente a las normativas que apoyan la inclusión educativa y en julio – agosto el perfeccionamiento en lo que son las CAP. Etapas 2: Los docentes se agruparán por ciclos de enseñanza, en sus reuniones de equipos de aula (REA), conformando una comunidad de aprendizaje profesional para diseñar unidades de aprendizaje con metodología ABP. En estas sesiones, se conformarán los acuerdos de observación de clases, las pautas de observación, los días en que se harán las observaciones de clases y las condiciones en las que se realizarán. Además, se diseñarán unidades de aprendizaje, con el sello educativo como contexto formativo, alineado con el PEI, incorporando la metodología de ABP y con interdisciplinariedad de asignaturas. Etapas 3: Los docentes con las unidades de aprendizaje ya diseñadas, bajo el contexto de un sello formativo específico, aplicarán sus clases, con foco en lo inclusivo. Algunas de estas experiencias serán observadas por las personas designadas al interior de la CAP, estas serán las personas que conformen el equipo de inclusión. Una vez realizadas las observaciones, quien observa y el docente se reunirán para poder situar una descripción de lo pesquisado, se tomarán acuerdos de qué se puede entregar como información y en base a ese acuerdo, luego se vuelve a la sesión de CAP, para compartir lo realizado. En esta instancia posterior, el equipo docente de la CAP, analizará bajo la metodología FODA lo que se entregue en la sesión. Se definirán conclusiones de la experiencia de observación, como forma de concluir ideas de mejora que deben ser implementadas.	

7.3.4 Fase de evaluación:

7.3.4.1 Monitoreo

Tabla 13
Etapas de monitoreo del proyecto

Fase 4: Monitoreo	
Verificar avances por medio del seguimiento de la carta Gantt y documentación pertinente (datos desprendidos de la aplicación de ABP inclusivo) para ajustar de ser necesario el proyecto.	
¿Quién/es?	¿Qué hacer?
Equipo de inclusión y equipo docente.	monitorear la realización de las actividades propuestas en la carta Gantt.
¿Cómo hacerlo?	
Etapas 1: El equipo de inclusión monitoreará la carta Gantt y la ejecución de las acciones cada dos semanas, mediante observación de aula, revisión de planificaciones y luego de estas 2 semanas se reunirán en una reunión técnica, para revisar el cumplimiento de las planificaciones, las pautas de observación y retroalimentación del proyecto y gestionar ajustes de ser necesario con docentes integrantes de las CAP. Etapas 2: El equipo de inclusión monitorea el cumplimiento de la carta Gantt de manera mensual para el cumplimiento de las actividades planificadas, considerando las reuniones de CAP, las observaciones de clase, los acuerdos emanados y ejecutados, tales como lineamientos de diversificación, evaluación para el aprendizaje, entre otros acuerdos relevantes para el cumplimiento de los diseños de unidades de aprendizaje interdisciplinarias con ABP con foco inclusivo. Etapas 3: El equipo encargado y la ATE se reunirán en una jornada técnica para visualizar la carta Gantt, considerando los objetivos cumplidos, los tiempos establecidos, las actividades realizadas.	

7.3.4.2 Evaluación del Proyecto

Tabla 14
Etapas de evaluación del proyecto

Fase 4: Evaluación	
Evaluar las acciones ejecutadas del proyecto “Liderazgo pedagógico para la inclusión educativa: diseño e implementación de un plan estratégico sustentado en el aprendizaje basado en proyectos y en comunidades de aprendizaje profesional en una escuela pública de Renca”.	
¿Quién/es?	¿Qué hacer?
Equipo de inclusión y equipo docente	Analizar los resultados obtenidos por medio de las acciones de monitoreo, para incorporar posibles ajustes de ser necesario
¿Cómo hacerlo?	
Etapas 1: En una jornada de evaluación de cierre del primer semestre se llevarán a cabo reuniones de trabajo dirigidas por el equipo directivo y acompañadas por el equipo de inclusión y la ATE, donde se van recopilando los lineamientos definidos desde los equipos de aula, posteriormente se organizan las sesiones para observar las prácticas inclusivas en aula en las que se deberán incorporar aquellos elementos que permiten diversificar la enseñanza. Etapas 2: Monitorear el cronograma de manera mensual para el cumplimiento de las actividades planificadas, considerando las reuniones de CAP, las observaciones de clase, los acuerdos emanados y ejecutados, el cumplimiento de los diseños de unidades de aprendizaje interdisciplinarias con ABP con foco inclusivo, incorporación de los lineamientos de diversificación, evaluación para el aprendizaje, entre otros acuerdos relevantes para la concreción del objetivo. Etapas 3: El equipo de inclusión y la ATE realizarán una jornada de evaluación al finalizar el proyecto, en el mes de diciembre. Este equipo realizará la evaluación, considerando los datos recopilados en las etapas de monitoreo y además de un instrumento cualitativo, tipo encuesta a las personas involucradas (equipo que fueron parte de las CAP y equipo directivo), para recoger percepciones de fortalezas, debilidades, oportunidades de cambio o mejora, elementos que se deben considerar y que no fueron parte de la versión evaluada. Toda la información recopilada en las fases de monitoreo y de la encuesta, serán procesadas por el equipo de inclusión y la ATE, para ser entregadas al equipo docente. Posteriormente, en una jornada de consejo de profesores, de manera participativa, se presentarán los resultados y se reflexionará sobre las dimensiones que deben ajustarse y actualizar para el periodo académico del año siguiente.	

7.3.5 Difusión

Tabla 15*Etapas de difusión del proyecto*

Fase 4: Difusión	
Difundir los resultados del proyecto en la comunidad educativa	
¿Quién/es?	¿Qué hacer?
Equipo de inclusión y equipo docente	Presentar los resultados del proyecto a la comunidad educativa
¿Cómo hacerlo?	
Etapas 1: El equipo de inclusión, en el primer semestre, se presentarán el proyecto al consejo escolar a los subcentros de apoderados, focalizando en los alcances del proyecto, los beneficios del mismo y las posibilidades y oportunidades que presenta para toda la comunidad. Etapas 2: En el segundo semestre, una vez realizada la última jornada de evaluación técnica, el equipo de inclusión presentará también los resultados a los involucrados en el proyecto nuevamente al consejo escolar y los subcentros, con la intención de ser presentada en la última reunión de apoderados.	

7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión

Resumen de recursos utilizados

Ítems presupuestarios	Total
Gastos de operación	\$139.600
Bienes durables	\$705.417
Servicios (personal)	\$12.100.000
Gastos de inversión	
Totales	\$12.945.017

Descripción de los recursos utilizados

Gastos	Descripción de recursos
Gastos de operación	Estos gastos permitirán la realización de los procesos de taller y la conformación de las comunidades de aprendizaje, como papel, plumones, destacadores, etc.
Bienes durables	Proyector, pizarra, celular, tarjetas de memoria micro SD, computador,
Servicios (personal)	ATE que desarrollará el ciclo de talleres de perfeccionamiento y acompañamiento.

Presupuesto

Gastos de operación Año 2025				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Hojas de impresión	Hojas de papel tamaño oficio para la impresión de material pedagógico y para las jornadas de trabajo docente.	10	\$3.850	\$38.500
Plumones	Utilización en sesiones de trabajo	40	\$310	\$12.400
Tinta negra 65 ml	Impresión de material pedagógico y de formación docente	2	\$9.290	\$18.580
Destacadores	Usado para aplicar técnica de comprensión lectora entre quienes participan	16	\$990	\$19.800
Post it	Utilizado para generar notas relevantes en trabajos de lectura o dinámicas grupales	8	\$1.290	\$10.320
Papel Aconcagua	Utilizado para generar dinámicas docentes de reflexión, creación e innovación pedagógica.	100	\$400	\$40.000
Total				\$139.600

Bienes durables Año 2025				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Computador	Será utilizado para diseñar e implementar el plan estratégico.	1	\$259.990	\$259.990
Pizarra	Utilizada como herramienta para ordenar información en reflexión de equipo de inclusión, equipo docente y perfeccionamientos.	1	\$20.990	\$20.990
Proyector	Utilizado para apoyar visualmente el proceso de diseño e implementación del plan estratégico.	1	\$149.460	\$149.460
Celular	Utilizado para grabar sesiones de observaciones de clase entre docentes.	1	\$259.990	\$259.990
Memoria micro SD	Utilizado para guardar las grabaciones de las clases observadas.	1	\$14.987	\$14.987
Total				\$705.417

Servicios (personal) Año 2026				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Entidad de Asistencia técnica educativa, contraparte externa.	Llevarán a cabo sesiones de perfeccionamiento y acompañamiento en la implementación de las comunidades de aprendizaje.	1	\$12.100.000	\$12.100.000
				\$12.100.000

8. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional

La implementación de un plan estratégico, con foco en la inclusión educativa, que permita establecer lineamientos institucionales, con el ABP como metodología que mejora los aprendizajes de los estudiantes, con CAP docentes, son metodologías que podrían permitir profundizar la cultura inclusiva en el establecimiento educativo. Para ello, se requieren mecanismos metodológicos que puedan estructurar y organizar lo que se pretende ejecutar, tal como lo proponen la mejora educativa, bajo la lógica del instrumento de gestión de PME y los ciclos de mejora educativa. En el caso del proyecto que se ha propuesto, se tomará como referencia la fase anual, bajo los pasos de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.

Estos procesos, tienen como referencia la concepción del liderazgo para la mejora, considerando que el liderazgo educativo debe promover instancias y experiencias que permitan evaluar diagnósticamente nudos críticos dentro del establecimiento educativo, en torno dimensiones asociadas a los planes requeridos por normativa, planificar, de manera participativa propuestas de mejora educativa, implementar lo diseñado y en el proceso, ser capaces de monitorear las acciones, sus despliegues, corregir aquello que debe ser ajustado y concretar las acciones propuestas. En la ejecución del ciclo de mejora, los equipos deben ser capaces de analizar resultados, evaluar las acciones desarrolladas y articular actividades que permitan mejorar los procesos cursados en la fase anual. En suma, el liderazgo para la mejora debe configurarse como un agente de cambio.

Pero, además es preciso enmarcar el proyecto bajo el alero del liderazgo inclusivo, porque es pertinente dentro del contexto del establecimiento educativo, por la diversidad presente, los índices de vulnerabilidad y el contexto social en el que se encuentra la escuela. Este tipo de liderazgo busca que la diversidad de estudiantes pueda acceder, permanecer, participar y desarrollarse, por tanto, debe construir propuestas educativas contextualizadas, pertinentes y capaces de incorporar las diversas normativas vigentes, como el decreto 83, el 67 y expandir el uso del 170,

debido a que solo es observado como un mecanismo para la categorización diagnóstica, que, a su vez, administrativamente entrega recursos a los sostenedores. Así mismo, en orientaciones posteriores, se señala que los recursos deben integrarse a dinámicas pedagógicas generales y de aula, en donde profesionales, de manera colaborativa, deben diversificar las respuestas educativas, a las características de la diversidad de estudiantes presentes, asumiendo, que el trabajo para la inclusión educativa no recae solo en los equipos de integración, sino que en toda la comunidad, estableciendo la estrategia de la colaboración, como fundamental para afrontar el desafío de la inclusión, que se plantea como objetivo, que cada persona pueda participar plenamente, sin exclusión, ni discriminación, formando personas integrales, con conocimientos académicos y aprendizajes sociales, protegiendo las trayectorias educativas y de vida.

Desde las reflexiones sostenidas a lo largo del proceso formativo de este Magister, he consolidado la creencia sobre el liderazgo inclusivo, como la suma de otros tipos de liderazgo, que están fuertemente influenciados por enfoques de justicia social y lo inclusivo como marcos conceptuales que demarcan un lente desde el que se observa y analiza la realidad, por tanto, un punto de partida para propuestas de innovación en términos de la gestión educativa.

Conformar liderazgos dentro de los establecimientos educativos es una labor de alta complejidad, por ende, un líder se compone de un conocimiento pedagógico acabado, que permita orientar ciclos de mejora, debe ser capaz de abordar humanamente al personal, entender sus complejidades y sus capacidades, tener conocimientos acabados de los aspectos formales y temporales que requiere una escuela, distribuir los roles y liderazgos necesarios para apoyar procesos de trabajo profesional, entre otras tantas características.

Se puede afirmar, que el Magister me ha permitido conocer los instrumentos de gestión, modelos de gestión de la calidad de la enseñanza, conocer metodologías para la construcción de saber profesional docente al interior de una comunidad, orientar procesos de mejora continua con base al trabajo colaborativo, por tanto, construir un perfil que, de forma a un profesional de la educación, que pueda liderar la gestión, en ámbitos directivos.

8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto

8.2.1 Proyecciones

La inclusión es un tema de gran relevancia, tanto así, que lo que se espera que se institucionalice una cultura escolar inclusiva, consolidando un modelo de gestión que trascienda lo administrativo y se incorpore en las prácticas habituales de la comunidad, naturalizando la inclusión dentro del quehacer de manera transversal, por medio de la sistematización periódica de las experiencias de ABP y CAP.

Por otra parte, al desarrollar el trabajo en el formato de gestión de la calidad de la enseñanza y de liderazgo para la mejora, los procesos se pueden evaluar en ciclos cortos, de un año, pero también en su fase estratégica, se pueden observar los resultados obtenidos, en el que se interviene de manera colectiva, con decisiones grupales, en el que se invita a un proceso y no a un trabajo prescriptivo dado por entes externos o jerárquicos, lo que permite la adherencia a los ciclos de mejora continua. Además, este se puede replicar en otras instituciones de la realidad local, referenciando gestiones inclusivas de la educación.

Al conformar comunidades de aprendizaje profesional, se fomenta la emergencia de liderazgos pedagógicos, promoción del liderazgo compartido como manera de afrontar los desafíos del establecimiento, que permita que se sostenga en el tiempo, con innovaciones pedagógicas pertinentes, al alero de la reflexión colectiva y profesional.

Se permite resguardar las trayectorias de estudiantes en condición de vulnerabilidad o riesgos de exclusión y discriminación, debido a que, en el largo plazo, se permite reducir las brechas de aprendizaje y participación, además de mejorar los índices de retención, promoción y bienestar socioemocional.

El proyecto pretende vincular normativa nacional de inclusión (Ley 20845 de inclusión escolar, Decretos 83, 67, 170 y ley 21545 de autismo), con instrumentos de gestión acordes a lo expuesto por MINEDUC, por ende, puede posicionar a la escuela

como un referente de inclusión y que puede incidir en futuras orientaciones o modificaciones normativas.

8.2.2 Limitaciones del proyecto

La formación inicial de muchos docentes, sobre todo aquellos que llevan distancias temporales con el estudio en las universidades, fueron formados sin preparación en conceptualizaciones sobre la inclusión o la integración. A su vez, existen mallas curriculares diversas y con diferencias importantes entre universidades, al no existir acuerdos plenos en cuanto a la formación inicial que deben recibir los docentes en formación. Esto genera una diáspora de enfoques y metodologías, que pueden poner frenos a los avances de la inclusión.

El poco conocimiento de la normativa en inclusión dentro del profesorado e incluso de los equipos directivos, hace de esta, una tarea que requiere muchos más esfuerzos institucionales, por tanto, se puede decir que son de largo aliento. Así mismo, el decreto 67, el 83 y el 170, son herramientas para abordar la inclusión, no obstante, estos no están a la base de las prácticas docentes, o bien, no son conocidas, lo que dificulta su apropiación, incorporación y sostenibilidad en el tiempo, como parte de la política pública que debe expresarse dentro de los establecimientos.

Por otra parte, estudios señalan que las creencias entre directores y docentes en torno a la inclusión, argumenta que esta pone límites sobre la posibilidad de lograr resultados de excelencia en las pruebas estandarizadas, debido a que se debe poner en juego estrategias, que disminuirían los aprendizajes del currículum nacional. Por otra parte, que el tiempo que se debe invertir en el diseño de experiencias de aprendizaje, requiere mucho más trabajo y despliegue de trabajo colaborativo con otros profesionales. Todas estas creencias, son frenos a procesos inclusivos. Estos elementos, traen asociado la resistencia al cambio, por ende, las creencias seguirán persistiendo durante un tiempo.

El proceso de apoyo de una ATE, no es sostenible en el tiempo por cuanto el valor excede lo que las subvenciones, sean SEP o PIE, pueden financiar. Esto nos lleva

depender de capacidades internas para mantener las comunidades de aprendizaje y los liderazgos pedagógicos, una vez finalizado el periodo en su fase anual.

Medir el impacto en el largo plazo, requiere de mecanismos de evaluación que la comunidad educativa puede no estar preparada para recopilarlos e interpretarlos, debido a que requiere indicadores cualitativos y cuantitativos.

8.2.3 Reflexión final

Este proyecto no es un punto de partida, ni tampoco un punto de llegada, se recogen los aportes previos y por supuesto, que se puede configurar en un prototipo de gestión inclusiva, que con las revisiones, ajustes y aportes en los ciclos de mejora.

Este proyecto busca configurar una práctica institucional bajo la lógica de liderazgo educativo inclusivo, que distribuya roles y responsabilidades institucionales, permitiendo que los proyectos no dependan de individualidades y puedan proyectarse en el tiempo, para lograr educación pública inclusiva.

9. REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de Inclusión – Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. Centre for Studies on Inclusive Education.
http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_d_e_Inclusion.pdf
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*.
<https://share.google/lzrB4nNUbj7hww981>
- Apablaza, Santis, M. V. (2016). Producción de los discursos de diferencia en el contexto escolar:| b problematización de las políticas educativas chilenas.Avalos, Beatrice. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education. 27. 10-20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ballesteros, Velázquez, B., Aguado, Odina, T. y Malik, Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(2), 93-107.
<https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Benavides Moreno, N. E., Reyes Araya, D., y AlarcónLeiva, J. (2023). Ley de Inclusión Escolar en Chile: desafíos de gestión para establecimientos particulares subvencionados. Praxis Educativa, 18, 1–19.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21840.074>
- Blitz, C. L. y Schulman, R. (2016). Measurement instruments for assessing the performance of professional learning communities (Reporte REL 2016-144). National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance.
<https://doi.org/10.1109/NANO.2012.6322186>
- Blanco, Emilio. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario. *Revista mexicana de investigación*

- educativa*, 22(74), 751-781.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300751&lng=es&tlng=es.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 47(3), 141-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Caiceo, J. (2023). Educación Especial en Chile: desde un sistema propio a uno integrado. *Cadernos de História da Educação*, 22, 1-21. <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-174>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Cárdenas Pérez, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479-496. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627008.pdf>
- Cardoso G., R. M, López, V. (2019). Políticas de educación especial en Chile (2005 - 2015): continuidades y cambios. *Rev. bras. educ. espec.* 25 (1) 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>
- Chiroque Chunga, S. (2007) Cuando las innovaciones educativas, se validan y sistematizan, para convertirse en propuestas. *IPP - Instituto de Pedagogía Popular*. <https://libreriacentros.clacso.org/publicacion.php?p=219&cm=205&oi=>
- Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. (s.f.). *Metodologías y enfoques inclusivos en la educación guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje*. <https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2021/10/guia-metodologias-enfoques-inclusivos-educacion.pdf>

- Cuesta Moreno, Oscar & Moreno, Emilce. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. Sophia. 17. e1010. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. UNESCO.
- Decreto 1 (1998), Ministerio de Educación. Reglamenta capítulo II título IV de la ley nº 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. 23 de junio 1998. [D.O.] 36.096 <https://bcn.cl/3jitu>
- Decreto 2 (2009) [con fuerza de Ley], Ministerio de Educación. Fija Texto Refundido, Coordinado Y Sistematizado De La Ley Nº20.370 Con Las Normas No Derogadas Del Decreto Con Fuerza De Ley Nº 1, De 2005. [D.O.] Núm. 39.700 <https://bcn.cl/2f6yy>
- Decreto 67 (2018), Ministerio de Educación. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos nº 511 de 1997, nº 112 de 1999 y nº 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. 31 de diciembre de 2018. [D.O.] Núm. 42.242 <https://bcn.cl/2evoc>
- Decreto 73 (2014), Ministerio de Educación. Establece los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores a que se refiere el artículo 3º, letra a), de la ley nº 20.529, que establece el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. 14 de marzo de 2014. [D.O.] Núm. 40.798. <https://bcn.cl/rvnWuI>
- Decreto 83 (2015), Ministerio de Educación. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 5 de febrero del 2015 [D.O.] Núm. 41.075 <https://bcn.cl/2f3ss>

- Decreto 170 (2010), Ministerio de Educación. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 21 de abril de 2010. [D.O.] Núm. 39.641
- Decreto 457 (1976), Ministerio de Educación. Autoriza organización de grupos diferenciales en las escuelas de educación general básica. 9 de junio, 1976. <https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=143706>
- Decreto 490 (1990). Ministerio de educación. Establece Normas para Integrar a alumnos con discapacidad en escuelas regulares. [D.O.] Num. 33.761 <https://bcn.cl/2kcvh>
- Derksen, A. 6 de julio de 2021. *Niels Erik Bank-Mikkelsen (1919-1990)*. Nordics.info. <https://nordics.info/show/artikel/niels-erik-bank-mikkelsen-1919-1990>
- Dirección de Presupuestos del Ministerio De Hacienda, DIPRES (2023) Departamento De Evaluación, Transparencia y Productividad Fiscal. Evaluación Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación. *Informe Final. Departamento de Evaluación, Transparencia y Productividad Fiscal*. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-308400_informe_final.pdf
- Domingo Segovia, J. (2015). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 9-28. <https://doi.org/10.15366/tp2013.21.002>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Dyson, A. (2010). Changes in special education theory from an English perspective. Nordics.info. <https://nordics.info/show/artikel/niels-erik-bank-mikkelsen-1919-1990>
- Fernández, Batanero, JM, & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 27-41.
- [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia](#), UNICEF (2023). Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con

- necesidades educativas especiales. *Serie educación y derechos del niño n.º 2. Educación inclusiva*. <https://www.unicef.org/chile/media/8321/file/Nudos%20.pdf>
- Fundación Todo Mejora. (2016). Encuesta de Clima Escolar 2016. <http://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>
- Fundación Todo Mejora. (2017). Informe de programa hora segura con datos obtenidos del primer semestre de 2017. <https://www.etsex.cl/wp-content/uploads/2021/05/Todo-Mejora.-2016.-Encuesta-Nacional-de-Clima-Escolar-en-Chile.pdf>
- García, E. G. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra= Nafarroako Unibertsitate Publikoa.Herrera
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 21–45. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.108>
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>
- González González, MT, (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 6 (2), 82-99.
- Gronn, P. (2003). The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446216347>

- Herrera Pérez, Y. J., & Espinosa Cevallos, P. A. (2024). Impacto de la enseñanza basada en proyectos apoyada por tecnología en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de secundaria. *Bastcorp International Journal*, 3(1), 4–18. <https://doi.org/10.62943/bij.v3n1.2024.33>
- Hidalgo, D. R., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: Una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades, 14*(6), 1-14. <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opactmpl/files/alertas/AprendizajeBasadoProyectosRevisionSistemicaLiteratura2015-2022.pdf>
- Huete García, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Revista Panorama Social*, 25, 93-108.
- Holz, Mauricio. (2018). *Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018*. (Nº SUP: 118026). https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf
- Hoppey, D. y McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <https://doi.org/10.1177%2F0022466910390507>
- Ilustre Municipalidad de Renca. (2025). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) 2025*.
- Inostroza Inostroza, F., & Pavez Salinas, P. (2023). Creencias de directores de escuelas en torno a las políticas de inclusión educativa en el sistema escolar chileno. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1632>
- Jiménez Moreno, J. A., & Romero Mojica, A. (2023). La promesa de la certidumbre: una crítica a la innovación educativa. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(27), 00015. Epub 25 de noviembre de 2024. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1301>

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. <https://reunite.com.ar/wp-content/uploads/2021/12/Kenneth.-Como-liderar-nuestras-escuelas.pdf>
- Leithwood, K y Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly* - EDUC ADMIN QUART. 48. 387-423. DOI: [10.1177/0013161X11436268](https://doi.org/10.1177/0013161X11436268)
- Leiva-Guerrero, María Verónica, & Vásquez, Camila. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-251. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Ley N° 17.301 (1970). Crea Corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles. 22 de abril de 1970 [D.O.] N° 27.627. <https://bcn.cl/2gtqk>
- Ley N° 20.201 (2007). Modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. [D.O.] Núm. 38.826.
- Ley N° 20.370 (2009). Establece la ley general de educación, 12 de septiembre de 2009. [D.O.] Num. 34.961. <https://bcn.cl/29xpy>
- Ley N° 20.422 (2010) Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010. [D.O.] Núm. 39.583. <https://bcn.cl/2irkh>
- Ley N° 20845 (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 8 de junio de 2015. [D.O.] Núm. 41.177. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Ley N° 20.903 (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 3 de enero 2025 [D.O.] Núm. 41421. <https://bcn.cl/27gm2>
- Ley N° 21.040 (2017) Crea el Sistema de Educación Pública, 24 de noviembre de 2017. [D.O.] Núm. 41.916. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

- Ley N° 21545 (2023). Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. 10 de marzo de 2023 [D.O.] Núm. 43.498 <https://bcn.cl/3c7ek>
- Ley N° 21430 (2022). Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. 15 de marzo de 2022. [D.O.] Núm. 43.203. <https://bcn.cl/2yieq>
- López, V., Julio, C., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., & Díaz, K. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 1-23. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Mateos Papis, G., (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (1), 5-12. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80210101.pdf>
- Meyers, C. V., Hambrick, D. (2019) Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño. Weinstein y Muñoz eds. *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas*. (1ra edición, pp 71-110) Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/libro-4.pdf>
- Ministerio de Educación. Godoy, M. Meza, M. Salazar, A. 2004. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. <https://share.google/CYoAdH7Jji5JID0hN>
- Ministerio de Educación, (2005a). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. *Serie Bicentenario*. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1218>

Ministerio de educación, (2005b). *Política Nacional de Educación Especial Nuestro Compromiso con la Diversidad*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>

Ministerio de Educación, (2008) Modelo de calidad de la gestión escolar. https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/sin_a_nio/modelocalidadge.pdf

Ministerio de educación, (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Marco-Buena-Direcci%C3%B3n.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. División de Educación General, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/491>

[Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas \(CPEIP\)](#) (2019). Comunidades de aprendizaje profesional. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/7128>

Ministerio de Educación. (2022a). Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva para personal y funcionarios/as del Ministerio de Educación. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf

Ministerio de Educación. (2022b). Red de Innovación para la Transformación Educativa. *Innovación para la transformación y fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo integral*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/CIM_InnovacionTransformacion.pdf

Ministerio de Educación. (2023). Estrategia para la inclusión de estudiantes lgbtiqa+. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/Estrategia_Nacional_LGBTIQA_Final.pdf

- Ministerio de Educación. Arias, P. Figueroa, I. Pérez, J. (2024a). *Apuntes 59: Análisis de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE)*, 2023. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21104>
- Ministerio de Educación. Arias, P. Figueroa, I. Pérez, J. (2024b). *Apuntes 60: Análisis longitudinal de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE)*, 2019-2023. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21105/APUNTES%2060_2024_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016) *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/Liderazgo-Escolar-en-los-Distintos-Niveles-del-Sistema-LIDERES-EDUCATIVOS.pdf>
- Moraga, R., y Rahn, R. (2009). Studying Knowledge Retention through Cooperative Learning in an Operations Research Course. *Journal of Engineering Education*, 92(1), 7-25. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>
- Muccio, L. (2012) *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities*
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/646/432>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2010a). Escuelas inclusivas para la justicia social. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 4(1), 11-13. Recuperado a partir de https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4_1_001
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M., & Hernández, R. (2010b). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.

Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (Resolución 48/96). Asamblea General de las Naciones Unidas.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). Indicators of inclusion in education: A framework for analysis (OECD Education Working Papers No. 300). <https://dx.doi.org/10.1787/d94f3bd8-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s.f.). Equidad e inclusión en la educación: Fortaleciéndose a través de la diversidad. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-for-inclusive-societies/Summary%20Report-Spanish.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2001). Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada. París.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª Conferencia Internacional de Educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2016). Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente” Texto 1: Innovación Educativa. <https://uai.edu.ar/media/117274/art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodologc3ada-4-innov-educ.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2023). Políticas de educación inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487/PDF/379487spa.pdf>.multi

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2024). Preguntas y respuestas: Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-como-ha-evolucionado-la-inclusion-en-la-educacion>

- Ortiz-González, María del Carmen. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24. Epub 16 de octubre de 2023. <https://dx.doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Pascual Medina, Javier, & Orrego Tapia, Vanessa. (2022). Liderazgo educativo en el nivel intermedio. Lecciones para Chile desde experiencias internacionales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 336-354. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147018>
- Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Renca (2025).
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-252>
- Pérez, E. (2017). La inclusión como proceso educativo: la experiencia de todos los niños incluidos en la educación de un docente universitario cubano. *Educación y Sociedad*, 38(15), 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017151507>
- Pérez, Y. J., & Espinosa Cevallos, P. A. (2024). Impacto de la enseñanza basada en proyectos apoyada por tecnología en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de secundaria. *Bastcorp International Journal*, 3(1), 4–18. <https://doi.org/10.62943/bij.v3n1.2024.33>
- Política Nacional de Educación Especial, Nuestro Compromiso con la Diversidad. (s.f.). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Printy, Susan & Marks, Helen. (2006). Shared Leadership for Teacher and Student Learning. *Theory Into Practice - THEORY PRACT.* 45. 125-132. [10.1207/s15430421tip4502_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4502_4)
- Resolución Exenta N° 586 de 2023, de la Superintendencia de Educación, publicada el 04.01.2024, que aprueba circular sobre inclusión de estudiantes con [TEA](#). [D.O.] Núm. 43.741. <https://bcn.cl/3j0pu>
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015) *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. 1° Edición. Grijalbo. <https://educa.fme.cl/wp-content/uploads/2023/05/Escuelas-creativas-PDFDrive-.pdf>

- Rodríguez Izquierdo, R. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (152), 128-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13244824008>
- Ruz, D., Pérez Arredondo, C., y Faz, G. (2024). Evaluación, calificación y promoción escolar en el Decreto 67 en Chile: análisis discursivo de las perspectivas conceptuales y de los roles de los actores educacionales. *Discurso & Sociedad*, 18(2), 337–367. https://www.researchgate.net/publication/382202994_Evaluacion_calificacion_y_promocion_escolar_en_el_Decreto_67_en_Chile_analisis_discursivo_de_las_perspectivas_conceptuales_y_de_los_rols_de_los_actores_educacionales
- Ruiz Hidalgo, D. y Ortega Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*. 11. 1. <https://share.google/GlcD8Rn26qwqmbIOj>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- San Martín Ulloa, C. Roger, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sistema de Información General de Estudiantes, SIGE (2025).
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares confinada en el managerialismo. *Praxis Educativa*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15777.107>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258. <https://10.1177/0013161X06293717>

- Tintoré Espuny, Mireia. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 100-122. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>
- Valdés Morales, R. y Gómez Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valdés, R. y Pérez, N. (2023). Liderar una Escuela Inclusiva en Chile: La Importancia de los Líderes Medios. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 21-36. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200021>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. Publicación electrónica del 11 de junio de 2022. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442022000100004
- Vázquez, E. B. & Rodríguez, A. A. B. (2016). Programa de formación para el desarrollo del liderazgo educativo en los profesores de la facultad de Ciencias Económicas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5911164>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación*, 2, 129-143. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25676>
- Warnock, M. (Comité de Investigación). (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Cmnd. 7212). HMSO/London. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223>
- Zambrano Díaz, A. (2024). Desafíos y reflexiones pedagógicas frente a los cambios normativos en evaluación: implementación del Decreto 67 en Chile. *Paideia*, 70, 45-62. <https://doi.org/10.29393/PA70-2DRAZ10002>

- Zambrano Vélez, L. Y., Salvatierra Ávila, F. L., Chunllo Aldaz, J. E., & Gaona Cumbicos, M. de J. (2025). La enseñanza basada en proyectos como estrategia para la inclusión educativa. *Imaginario Social*, 8(1), 317-330. https://www.researchgate.net/publication/388656045_La_ensenanza_basada_en_proyectos_como_estrategia_para_la_inclusion_educativa
- Zoro, B. y Ipinza, R. (2025, septiembre). Establecimiento de normas de trabajo para Comunidades de Aprendizaje Profesional: Un protocolo clave para la conformación de equipos. *Práctica de Liderazgo*. www.lidereseducativos.cl

10. ANEXOS

10.1 Anexo 1: Transcripción del grupo focal

Participante	Pregunta por dimensión de inclusión
	¿Cómo se entiende la inclusión en la escuela? ¿Se percibe como un proceso continuo de aumentar la participación de todos los estudiantes o como algo estático que solo se refiere a estar dentro o fuera de la escuela? ¿Qué ejemplos pueden compartir de cómo se trabaja para hacer de la inclusión un proceso en constante evolución? Vuelvo a repetir la pregunta, ¿cómo se entiende la inclusión en la escuela? ¿Se percibe como un proceso continuo de aumentar la participación de todos los estudiantes o como algo estático que solo se refiere a estar dentro o fuera de la escuela? ¿Se habla de la inclusión más allá del programa de integración? ¿Qué ejemplos podrían compartir de cómo se trabaja para hacer de la inclusión un proceso en constante evolución?
E1	Desde el sistema de admisión escolar hay una mirada de la inclusión de acceso a todos y todas las niñas Por tanto, si uno pudiera cuantificar, estaría diciendo que hay un estado permanente de estar en estado de inclusión Pero yo creo que lo más interesante no es cuánto es lo que aumenta la inclusión, sino

	la calidad de esa inclusión como está la escuela en relación a recibir niños con diferentes características ya sea desde la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, como también de contextos difíciles y con necesidades de otros índoles, de intereses, niveles culturales, etc. ¿Entonces la inclusión la entendemos solo como esta posibilidad de que ingresen más estudiantes o estudiantes con mayor cantidad de realidades diversas? No, yo creo que la inclusión, una cosa es la mirada y otra es cómo está operando Obviamente la inclusión supera el paradigma de integración Por lo tanto, esta es una escuela que está sufriendo la integración, todavía la sufre porque no pasa a una modalidad de trabajo que sea inclusiva, que resuelva el tema de la inclusión Por lo tanto, la diversidad ha ingresado a la escuela, está en la escuela y eso es la integración, la escuela cumple con ser un espacio de integración pero no necesariamente cumple con ser un espacio inclusivo y ahí es donde uno tiene que trabajar, porque efectivamente nosotros respondemos al paradigma de la inclusión y no de la integración.
E2	Yo diría que ahí, como decía ..., hay varios elementos que caracterizan la diversidad de la escuela como uno que tiene que ver con los niños con diversidad de necesidades educativas especiales, permanente, transitoria está el factor migrante que cada vez se está convirtiendo en un factor más relevante y está el factor, yo diría, uno lo podría instalar, socioemocional que hace que muchos niños vivan de manera muy diversa y a veces muy conflictiva su experiencia educativa Eso, yo lo pondría hasta ahí, y como lo conversamos en algún otro momento diría que el gran tema también tiene que ver con cómo nosotros nos imaginamos la experiencia de la infancia en una escuela con todas estas características como un elemento que debiera estar incorporado en la mirada nuestra. Bueno, otro factor de inclusión acá es el tema de género que también es un factor que se incorporó hace poco y nosotros, si bien es cierto, vemos que la experiencia de las niñas es una experiencia que es cada vez más saludable, pero sigue siendo tosca en un ambiente muy controversial.
¿ustedes dentro de los profesores perciben que ellos lo ven como una cuestión que tiene que ser constante y que es infinita o que piensan como que al estar dentro de la sala de clases ya se está haciendo inclusión? ¿Cómo lo visualizan eso?	
E3	Bueno, tomando estas visiones, pensando también en el contexto que hoy día está permanentemente en nuestra escuela eso implica que el espacio sea mucho más inclusivo cuando se generan las condiciones para que el lugar educativo sea inclusivo no solamente desde el punto de vista educativo, hay que adaptar

	el curriculum para ello hay que favorecer el aprendizaje y la accesibilidad al aprendizaje pero también tiene que ver, por ejemplo, con elementos de movilidad niños que tienen movilidad reducida y que necesitan un espacio adaptado para ello tiene que ver con la infraestructura también tiene que ver con las brechas que se dan en términos interculturales brecha idiomática, propios culturales del propio país de origen nosotros tenemos que levantarnos también en términos formativos en ese ámbito que no se puede imponer una cultura, menos un espacio educativo, sino que tiene que ser muy biológico y los adultos que están ahí también tienen que tener una apertura a que ese espacio se dé de forma paulatina y progresiva y por eso también hay ciertos hitos que hoy en día se han dado acá en la escuela como estas brechas interculturales donde los proyectos interdisciplinarios han promovido justamente esa interacción que sigue siendo progresiva y paulatina y eso obviamente responde a esta primera definición que durante José de que en la medida en que las condiciones se estén internando va aumentando la capacidad inclusiva del espacio pero siempre considerando lo que planteamos ahí eso también tiene que estar muy de la mano con la calidad y la inclusión y en ese caso yo entiendo calidad y inclusión de que sea muy a conciencia del contexto es decir, si bien hay una política pública general pero cada espacio tiene un contexto completamente distinto sea territorial, sea cultural, sea socioeconómico en el ámbito de los conflictos, convivencia.
	¿Ustedes dentro de los profesores perciben que ellos lo ven como una cuestión que tiene que ser constante y que es infinita o que piensan como que al estar dentro de la sala de clases ya se está haciendo inclusión? ¿Cómo lo visualizan eso?
E1	Quizás en poquitas palabras, pero... No sé, yo siento que el profesor siempre va a tender a la homogeneización del estudiante como a la normalización, por lo tanto siento, es una percepción que se tiende a que los niños y niñas que se incorporan con necesidades educativas o con algunas distancias entre unos y otros al aula en algún minuto esa diferencia va a desaparecer y van a ser todos los demás entonces se tiende a pensar que es un trabajo arduo que va a tener un fin pero que finalmente no tiene nunca fin porque de hecho no tiene fin cuando uno tiene esa mirada no tiene fin en el sentido de que nunca vas a llegar a un grupo homogéneo sino que vas a llegar a un grupo que respete la heterogeneidad y que descubra en sí mismo digamos la riqueza que tiene esa diversidad entonces siento que los profes se abruman mucho en ese trabajo como llegando a un momento que finalmente no va a llegar.
	¿Cómo se reflejan los principios de inclusión en las prácticas diarias? ¿En las planificaciones que se plantean de la enseñanza dentro de la sala de clases?

¿En la cultura escolar en general? ¿El personal de la escuela está dispuesto a desafiar sus propios límites en pos de promover una cultura de reflexión y aprendizaje continuo en torno a la inclusión dentro del equipo educativo? O sea, ¿el personal de la escuela estaría dispuesto a dejar sus propios principios con la lógica de avanzar hacia la inclusión? ¿Cómo lo visualizan ustedes?	
E 3	No sé si yo lo podría responder desde los principios de cada uno Yo lo podría responder por las convicciones también y si tenemos que hablar como de los funcionarios yo creo que uno también se para en ámbitos desde los pedagógicos, mantención, personal administrativo, para los docentes independientemente de que todos veamos por la seguridad y el estado de los estudiantes, pero hay convicciones, ¿cierto? Y también con el ámbito cultural, como hemos sido formados Si yo lo tengo que responder por el ejército educativo en este caso como un docente o una docente inclusiva no es solamente que esté enfocado en lo académico sino que en el ámbito cultural, socioemocional como plantearlo en un principio entregando oportunidades obviamente este docente no va a tener no tenemos por ejemplo la capacidad humana para poder responder a todas las necesidades que se dan dentro de un espacio educativo o el aula en este caso y que seguramente nosotros tenemos que seguir autoformándonos en ello y ya cuando nosotros hablamos de la recta educativa van a estar muy con la gana de querer hacerlo pero tampoco estamos por la herramienta y ahí aparece la estrategia nosotros tenemos que responder en un espacio educativo a través de estrategias de colaboración, de participación de trabajo colaborativo dentro del mismo NIPEN de actividades o dinámicas que sean motivantes donde los estudiantes tengan esta capacidad de poder resolver entre ellos roces y acciones autoformativas también de hecho el mejor ejemplo del trabajo grupal y colaborativo es que los estudiantes puedan satisfacer esas necesidades que la capacidad también de los autos no las puede hacer y ahí tiene que ir con elementos de lo abarto que tiene que ir con la autonomía progresiva, el aprendizaje y otro elemento asociado y ahí obviamente se le iría a eso durante la pandemia esta cosa normativa, vertical que no tiene un enfoque que solamente tiene una práctica repetitiva y que es inconsistente en el aprendizaje desde una puesta significativa desde ahí y por ejemplo si uno buscara como en prácticas diarias que ustedes puedan visualizar que aportan hacia o donde se reflejan los principios de la inclusión como por lo menos algunos tres ejemplos así como quizás variados más allá de lo propiamente académico que puede haber ejemplos pero también como de otras prácticas que podríamos considerar en la que la gente pone en juego el tema de la inclusión.
E2	Mira, yo tengo una mirada un poco distinta, o sea, no sé si

distinta, pero me hace ruido cuando tú dices no hablaste de creencias hablaste de principios siento que esa es una barrera con la que hay que trabajar porque hay una especie de estructura rígida de la escuela que impide avanzar de manera más rápida con respecto de modificar formas de pensar creencias para que estos espacios que tú me dices de abrir estos espacios y que uno los pueda visualizar mira, acá se está haciendo inclusión se puedan visibilizar porque hay una tendencia hacia lo otro así que el que es distinto pasa a ser igual claro entonces hay algunos esfuerzos que se hacen de manera muy dirigida respecto de algunos proyectos actividades que están como muy conectados puesto en eso y ahí uno puede visualizarlo claramente pero de manera espontánea creo que es mucho a mí me cuesta un poco poder identificar alguna una acción espontánea de la comunidad que hable de la inclusión pudiera visualizarlo si en aquellos aprendizajes de los niños más pequeños respecto de la incorporación de algunos estudiantes de manera muy natural pero que no está pensada digamos como un hecho institucional sino que está mirado desde un fenómeno muy parcial hay elementos que están igual prediseñados tiene que ver con lo que la institución de alguna u otra manera establece como alineamiento pero como un ejemplo por ejemplo para mí como práctica inclusiva tiene que ver con los procesos de sensibilización que permanentemente se han ido dando como por lo menos los equipos del programa de integración han ido de a poquito haciendo este ejercicio de ir poniendo los temas desde la lista de algunas dinámicas y estrategias que se van a utilizar en el aula ya pensando en un ejercicio más formativo con las familias también que ha sido propuesto desde los equipos que están gestionando pero también hay un ejercicio mucho desde la voluntad porque el contexto ya demanda formación parental y de alguna u otra manera también se piensa se proyecta mayor formación para los equipos y en todo ámbito y ahí también hemos visto que de alguna u otra manera vemos por ejemplo equipos parados que están mucho más en el diálogo con los equipos también de forma espontánea porque necesitan herramientas obviamente esto hay que formalizarlo estructurarlo, programarlo y el apoyo emocional el apoyo emocional por lo menos ya los equipos están funcionando por lo menos el equipo convivencia hay un ejercicio permanente de poder acompañar a los estudiantes que están con mayor dificultad o eso es emocional y que han generado acciones bastante importantes que han logrado sostener detener, tomar acciones que han logrado mejorar de alguna u otra manera el escenario que no era el más favorable para los estudiantes y familias también y tenemos evidencia concreta de que hay mejoría.

¿Qué implica la diversidad dentro de la escuela? para el equipo directivo ¿Qué aristas del trabajo organizativo de la escuela debe contemplarse para guardar la diversidad? ¿Qué implica estar dentro de la escuela para gustar la diversidad? ¿Cómo debemos organizar el trabajo dentro de la escuela para poder contemplarse la diversidad dentro de la sala de clases?	
E2	Yo lo que creo que la diversidad hay experiencias como concretas sociales que está viviendo esta escuela que han permitido instalar de mejor manera el tema no sé si de mejor manera pero de manera más clara lo que significa trabajar el tema de la diversidad y en ese plano el tema de las mujeres y el tema de los migrantes yo creo que es un tema importante porque yo creo y ahí puede que haya algunos matices con lo que se está reflexionando antes usted tiene un poco en la línea de lo que decía la Magdalena cuando uno está con una escuela que, por ejemplo, en términos de su origen cultural a nivel de etnia, de raza, etc de país, nacionalidades es más o menos homogénea, como ocurría con esta escuela antes hombres, todos chilenos de un estado social más o menos sin grande brecha el tema de la diversidad se resolvía igualando, efectivamente pero cuando llegan los migrantes hay como que tú no podís aceptarles eso con esa realidad por más que finalmente igual a veces termináis con la lógica de la homologación pero hay un hecho concreto que te pone como en otro escenario y yo desde esa perspectiva creo que la escuela el ámbito de la diversidad hoy día está muy tironeada por ese tema y el desafío es resolverlo inclusivamente pero hay mucho que ver con lo que estábamos hablando antes porque yo creo que hay como dos dimensiones en el tema de la diversidad y la inclusión uno que tiene que ver con el hecho curricular que muchas veces se responde más técnicamente y que casi siempre se responde no desde una perspectiva inclusiva sino de una perspectiva técnica pero que tiene que ver más bien con la integración y yo en ese plano no logro reconocer muchas prácticas en la escuela que logran hacerse cargo de esa dimensión de la dimensión curricular la inclusión la respuesta a la diversidad en todos los ámbitos como lo habíamos mencionado al principio todo el abanico de diversidad que hay en la escuela yo por ejemplo, nosotros hoy día estamos discutiendo casos y las discusiones que se dan en torno a los casos son discusiones muy parecidas en esta parte del año a como se estaban dando hace la mitad del año muy centradas en los problemas muy centradas en las características del escenario y poco centrada en la estrategia aplicada en las soluciones en mirar nuevos caminos entonces desde esa perspectiva demostrando mucha incapacidad en términos de mirar esto desde una perspectiva distinta habiendo la experiencia que se desarrolla en la escuela muchos elementos que podrían servir para mirar la cosa de una

	manera distinta pero como que seguimos reinstalando el problema como un problema que no tiene solución y cuando aparecen soluciones uno no sabe realmente si son soluciones innovadoras porque para incluir hay que innovar eso yo creo que es lo más importante yo creo que nosotros todavía no estamos como muy cerca pero si creo que en la dimensión de cómo la escuela se vincula con los proyectos de vida de los niños con los niños como seres humanos que hacen una experiencia aquí en la escuela que es social, que no es solo escolar que es social, de vinculación de despliegue de sus emociones yo creo que ahí hay más terreno avanzado porque yo si creo que esta es una escuela que ha dado pasos importantes en tratar de conectarse con los niños de validar la experiencia cada uno, de conversar con ellos de conocerlos falta mucho terreno ahí, igual pero yo creo que ahí es donde han habido algunos avances importantes en la idea de cómo esta escuela se convierte en un espacio que logra interpretar la diversidad de una manera inclusiva no sé si logro transmitirlo yo siento que nosotros estamos muy lejos todavía de un paradigma inclusivo por eso como que me cuesta como establecer muchas evidencias que tiene muchas ganas de ser inclusiva esta escuela pero ya falta mucho para que podamos desarrollar y desplegar prácticas entonces ahí es donde hay una práctica que podría uno mencionar acá que igual se da, pero que no se da como se daba antes, o no se da como se da en muchas escuelas es que esta no es una escuela que excluye que excluye a muchos cuando hay casos extremos, claro como que anda buscando el niño tiene que cambiar el ambiente, por ejemplo pero esa no, es una solución que se ve con mucha facilidad en esta escuela y yo creo que es igual, es una expresión de voluntad por resolver el tema de inclusión un dato de las familias que llegan a nuestra escuela muchas de ellas por eso, claro hay que diferenciar lo que es la integración de lo que es la inclusión porque nosotros tenemos muchos niños con necesidades educativas especiales y llegan a esta escuela en el relato de las familias porque esta escuela tiene una imagen hacia el exterior como una escuela que recibe a estos niños que tienen dificultades y que van a ser bien atendidos y que los reciben bien y que pueden hacer un camino en esta escuela por eso, la integración es un poco dar la facilidad de acceso pero como nos podemos hacer cargo de esa diversidad es cuando yo hablo de la calidad cualitativamente como Estado y ahí es donde de la integración pasamos a la inclusión.
	¿Qué espacios se constituyen y organizan para la reflexión y elaboración de planes de acción que estén enfocados a generar apoyos hacia la diversidad presente en el aula? ¿Y qué mejoras de gestión se deben desarrollar en esos espacios para que estos puedan trabajar hacia la diversidad presente en el

aula?	
E2	Entendiendo la diversidad desde estudiantes que tienen diagnósticos hasta estudiantes que tienen situaciones sociales que requieren de una mirada de diversidad yo solo diría que esa es una pregunta que es como la neurálgica donde no se tendría que pronunciar, pero yo diría que hay como uno podría distinguir dimensiones o podría distinguir capas como para dibujar un poco los ámbitos de gestión. Yo, por ejemplo, creo que hay un nivel de gestión que esta escuela ha desarrollado muy inorgánicamente, pero que la ha empujado, que tiene que ver con la construcción de ambientes bien tratantes. Yo no creo que sea posible la inclusión si uno no construye ambientes bien tratantes. Ese es como un principio y una definición transversal. En todos los ámbitos, con los profes, en el mundo de los adultos, en el mundo de los niños, en la relación entre los adultos y los niños, y gestionar el buen trato significa generar una dinámica de trabajo que sea capaz de hacerse cargo del desarrollo de herramientas en el ámbito de la socioemocionalidad de los agentes que trabajamos en la escuela, para que efectivamente ese buen trato sea una construcción. Uno no apele solo intuitivamente a que tenemos que ser bien tratantes, sino que hay que formarnos ahí. Y para poder trabajar en ese ámbito uno tiene que asumir que la escuela hoy en día tiene que darle un lugar al tema de lo socioemocional y a la alfabetización de todos sus integrantes, o a la real alfabetización de todos sus integrantes en ese ámbito. Aparte de cosas específicas que tienen que ver con aprender a construir diálogo con la familia, a gestionar una entrevista, etc. Y en ello hay una dimensión. Yo creo que también si uno baja un poquitito más y se centra en este tema de lo socioemocional como una dimensión importante en la escuela, el generar líneas de trabajo que permitan abordar ese desafío hacia los niños es súper relevante. Y ahí yo creo que el esfuerzo inicial que este año se hizo, que se hizo fundamentalmente en torno a problemas. No logramos convertirlo en un espacio de despliegue de líneas de trabajo, que es el de la jefatura. Ese espacio de la jefatura es un espacio también estratégico. No como solo para ver el tema de cómo van los niños, sino para trabajar líneas de desarrollo, de intervención o de construcción con los profes. Y ahí hay un desafío, que tiene que ver con que nosotros no tenemos todas las herramientas como docentes, porque no nos formaron en ese ámbito. Tenemos que desarrollarlas, pero ahí hay un espacio de mucha reflexión y de planificación. Y nosotros ahí estamos sobre al dede, pero nosotros sabemos, tenemos la convicción de que es un espacio neurálgico. Y el otro espacio que yo creo que es bien

	relevante, y en relación a ese espacio, otro ámbito de gestión tiene que ver con la familia. Y ahí hay cosas que uno puede... Lo conversábamos en algún momento, el tema de la línea de talleres de padres, pero sobre todo yo creo que hay actos que la escuela puede ir haciendo. Nosotros estamos planificando o pensando, por ejemplo, cómo debíamos desarrollar hitos de acogida en la escuela para las familias migrantes, para las familias con niños con deseos educativos permanentes, y permitir generar espacios que hagan que las familias se conozcan, pero sobre todo que conozcamos a los niños, que todos conozcamos a los niños que están en la escuela. Esas son prácticas bien tratantes, pero además son prácticas que tienen que ver con este tema de conectarte con la experiencia de vida de una familia que tiene un niño con necesidad educativa, o de una familia que ha hecho un trayecto como migrante súper rudo y que nadie... Mira esa experiencia. Entonces, ponernos a conversar acerca de eso. Y, por último, yo creo que nosotros... Son muchas más, pero nosotros tenemos que abrir un espacio de acompañamiento para el equipo docente que vaya incorporando en la reflexión de ello una noción más especializada respecto a lo que significa trabajar con niños TEA, con niños down, tanto desde una perspectiva como técnica, pero también de una perspectiva cultural. Y ahí hay una línea de trabajo también que nosotros tenemos que desarrollar. Si usted fija, este año, y ha sido un objeto de conversación con PIE, no ha podido hacer... Creo que hizo dos instancias de sensibilización al equipo docente en ese ámbito. Y es completamente insuficiente. Ahí hay una capacidad que nosotros tenemos que saber gestionar mejor para que eso pueda desplegarse. Pero normalmente nosotros estamos muy atrapados por la contingencia, por los movimientos calendarios. Entonces, desarrollar un plan de trabajo que asegure el abordaje de ciertos hitos y de ciertas líneas de contenido que nos permitan mejorar un poco las dimensiones de nuestro trabajo. No sé si Manchel hace otro espacio que se puede trabajar que es el Centro de Estudiantes y el Centro de Patria.
	¿Qué implica hablar de las barreras en el aprendizaje con los grupos dentro de la escuela que intervienen en términos educativos? ¿Qué desafíos conlleva pasar de la perspectiva de las necesidades educativas especiales a la de barreras para el aprendizaje?
	Yo creo que ahí lo fundamental es que el tema de las barreras de aprendizaje es que le pongan el acento al desafío que tiene que hacer el equipo docente. No es la necesidad educativa la que se convierte en el problema, sino que son aquellos factores que dependen del quehacer institucional, social, profesional que rodea a ese niño el que tiene que transformarse. Y desde esa perspectiva

bueno, pasa mucho que a veces aparecen nuevos conceptos como que entran con fuerza, pero se tienen que traducir, pero a mí lo que me parece importante es eso, que pone el acento en ese contexto que acompaña al niño.

Y por lo tanto sitúa el desafío de mirar las oportunidades que el niño tiene o que la escuela puede brindarle para poder hacer lo que avance en su desarrollo y en el aprendizaje que realiza. Entonces me parece una buena manera de instalar el problema. Está ahí el momento de mirar la conceptualización.

E3	Desde el área, insisto que, como esta frase, muchas cosas se resuelvan en el aula. Y más allá del aprendizaje, si bien están asociadas a la inflexibilidad muchas veces del adulto, en este caso el adulto que educa y forma, y esa inflexibilidad está obviamente en la falta de adaptar, sea desde el punto de vista curricular, de poder ofrecer ambientes en buenos ambientes físicos, es decir, tener la capacidad también de poder disponer del espacio según experiencias de aprendizaje que promuevan la participación de los estudiantes. Y siempre pensando en la participación activa, y eso activa implica que no solo es que sea un ejercicio de preguntas-respuestas, sino que tiene que haber un ejercicio donde todos somos parte de la respuesta, todos pueden participar y construir una definición de un concepto, que la experiencia que viven los estudiantes son atractivas, tienen sentido, tienen relación con sus intereses, con sus necesidades, en fin. Barreras también que están muy situadas a la autoformación y la profesionalización. El diálogo permanente entre el equipo docente de forma también, si bien puede ser muy guiada por los equipos que pueden liderar, pero también un ejercicio autónomo sobre lo que está pasando en la realidad de los cursos de un nivel en particular donde se regulan, también de forma proactiva los equipos a dialogar sobre los contextos de aprendizaje. Y ahí implican estrategias que están muy asociadas a cómo nosotros integramos contenido, cómo integramos la realidad, cómo integramos el contexto, cómo nosotros evaluamos y hacemos seguimiento a las dificultades de aprendizaje del curso y las que están muy situadas también en el ámbito de necesidad educativa. Entonces hay un ámbito también que tiene que ver con la gestión del aula, cómo nosotros también a través de nuestra práctica educativa como adultos en el aula, logramos romper estas brechas de convivencia, nuestra presencia. Entonces, si bien como lo planteaba Luis, que la cultura del buen trato ha sido uno de los grandes valores en este espacio, realmente se ve cierta carencia ahí. Y se ve cierta carencia no porque muchas veces uno dice, bueno, parece que hay algunos que tienen más y otros menos herramientas. Pero es la comunicación con el equipo. Y uno de
----	--

	los factores que a mí me rompe un poco tiene que ver con ciertos prejuicios. Ciertos prejuicios que se instalan en el equipo docente entre docentes, entre las capacidades. Por eso es importante el tema de la comunicación. Entre ellos, el análisis permanente. Que el hecho de que nosotros estemos acá en un focus group significa que las distintas miradas puestas en escenas y estrategias permiten también dotar al otro que seguramente se siente con menos competencia o menos habilidades para poder afrontar situaciones problemáticas o situaciones que se pueden resolver no mirando el problema como un problema, sino como una oportunidad. Eso es lo más importante.
	En relación a un espacio que lo tenemos y que está enfocado hacia... Son dos en realidad. Y que nos permitan abordar la inclusión. Uno con foco, por ejemplo, en la diversidad y los estudiantes que tienen diagnóstico permanente o transitorio. Y el otro que ya tiene que ver con la inclusión ya en una cuestión mucho más amplia, enfocada hacia la diversidad heterogénea social, cultural. Que son como el equipo de aula y el equipo de 170. Entonces, dentro de ese ámbito ¿qué perspectiva de mejora de la gestión de esos espacios creen ustedes que puede ayudarnos a abordar estos tres conceptos? ¿Qué mejoras deberían tener estas para poder hacer que puedan caminar hacia una mejora sostenida en el concepto de la inclusión?
E1	Estudiantes con autismo, estudiantes con síndrome de Down, estudiantes que no tienen lectura y quedan rezagados dentro de ese espacio. Yo creo que esa pregunta la podrían responder mejor los tiquillos, pero yo tengo la percepción de que el espacio del decreto 170 no es un espacio que se le haya sacado el provecho que se pueda sacar. Dado que finalmente el profesor está sintiendo permanentemente que no tiene las herramientas para trabajar con niños con dificultades de aprendizaje, no comprende bien cuáles son las barreras de aprendizaje de los niños con los que trabaja, por tanto, tampoco tiene... se siente preparado como para hacer las adecuaciones pertinentes a cada uno de los ticos que tiene. Si el profe se siente de esa manera es porque ese espacio donde debiera hacerse la transferencia de herramientas, adecuaciones, conversaciones que se dan ahí con los profes como equipos de aula no se está dando de la manera correcta. Por otro lado, siento también que los equipos de aula no están trabajando de manera tampoco muy coordinada, se ve también con los proyectos de aula, que tenemos profesores que tienden a trabajar más individualmente y no colectivamente, por tanto, también hay otro espacio que nos desdibuja los equipos de aula como grupos de profesores que atienden un curso, pero no como equipo.
E2	¿Ya? Creo que hay mucho que trabajar ahí diagnóstico de por

qué pasa eso y cómo podemos resolverlo, creo que diagnóstico por una digamos el más como obvio es que tenemos pocos tiempos para hacerlo,

¿ya? Pero también creo que hay falta de disponibilidad, disposición para poder hacer ese tipo de labores.

¿Y cómo gestionarlo mejor? Bueno, tal cual como uno quiere instalar un programa de trabajo sobre todo en términos curriculares, en términos de la acción en el aula, roles, docentes de los equipos, los profesionales, instalar un formato que también es similar.

¿Sí? Ese espacio del directo de docentes de docentes tiene que ser un espacio que está abierto a la formación en competencias para la inclusión de los equipos, en este caso los equipos de aula, que también están conformados por los mismos agentes que pertenecen al programa de integración.

Entonces, ya ahí se juegan elementos que están muy sujetos también a un programa que va a estar muy compaginado, unificado, con proyectos educativos, la participación familiar y comunitaria, y ahí están estos elementos de que tenga una sensibilización con sentido, la evaluación y el seguimiento de los procesos que se abordan justamente con los niños con dificultades educativas, con necesidades, y que obviamente termina siendo los objetivos básicos.

Y el decreto tiene que ser un espacio, si nosotros pensásemos en esta hora del decreto que se ocupa la semana, es un espacio de encuentro, diálogo y evaluación, pero el ejercicio es permanente. No es solamente que aquí me junto a pensar la instrucción. Es un espacio más, ahorita el decreto es un espacio más, sobre todo lo que tenemos que hacer de forma permanente, el seguimiento permanente.

Y ahí es donde nosotros tenemos que jugarnos cómo estructurar esto, entregar el ligamiento y promover obviamente una participación activa, consciente, muy en pos de la profesionalización de todos los que han participado en el. Yo diría que el gran desafío que nosotros tenemos, pensando en la gestión, pienso en los profes, o sea, para empezar la gestión tengo que mirar, tener a la vista a los profes. Pero yo creo que aquí lo que nosotros tenemos que avanzar es a profesionalizar la gestión y establecer una... identificar esos espacios que son neurálgicos y construir contenido con los profes ahí, pero contenido que verdaderamente los podamos sistematizar, porque para mí el tema no es, y lo digo así con un sentido, bueno, lo hemos conversado hace mucho tiempo, muy autocrítico, que tiene que ver con cómo nosotros somos capaces de sostener aquello que vamos definiendo como líneas de trabajo.

Y yo creo que ahí nosotros tenemos un gran déficit. Entonces, si

bien es cierto esto se construye entre todo, hay una definición de prioridades, de insumos que nosotros tenemos que garantizar que eso se vaya a realizar. Porque, efectivamente, uno, yo creo que acá para casi todo lo que tiene que ver con la inclusión, o sea, cuando uno habla de inclusión habla de un desafío que es el desafío de la escuela.

Construir una escuela inclusiva es construir la escuela de ideas. Cuando uno piensa en la pedagogía, cuando uno piensa en la convivencia, no la puede pensar sino en esa clave. Después veremos el tema del pensamiento crítico, las transformaciones, pero primero tenemos que resolver esa clave que en sí misma, en la medida que tú la vayas abordando, da muchas pistas de cómo tiene que ser lo demás.

Es como un piso inicial importante. Entonces, en ese plano yo creo que ahí hoy día uno tendría que diagnosticar que todos los esfuerzos que tienen que ver con la inclusión no identifican en la escuela ningún espacio de trabajo colaborativo que esté maduro. Entonces uno lo que tendría que poner como principal desafío es cuáles son esos espacios y cómo hacemos que esos espacios maduren y se consoliden.

No resuelvan la tarea al tiro en el año 2025, pero que sí tengan como un posicionamiento y una dinámica de trabajo que permita ir construyendo esa tarea. Yo, por ejemplo, creo que el desafío de la inclusión es permanente, pero la construcción de un modelo de gestión para el tema de la inclusión no es permanente. Uno tiene que identificar el ciclo en el que está y construir un modelo de gestión para ese ciclo.

Después lo podemos revisar, lo podemos mejorar o cambiar, pero eso no es permanente, eso es lo que uno define como el plan de gestión finalmente. Si nosotros decimos que los espacios de jefatura son como centrales, decimos que el pie es un espacio como central, decimos que la codocencia es un espacio central, pensando fundamentalmente en aquellos ámbitos de trabajo del equipo docente, bueno, eso significa sostener esos espacios, construir agenda para esos espacios y con esos espacios y sacar adelante el plan de trabajo que se define. Yo creo que nosotros estamos en el desafío de construir ese modelo de gestión.

Entonces, hoy día nosotros no vamos a definir cuál es ese modelo de gestión, vamos a definir cuál es la manera en que tenemos que organizarnos el próximo año para ir construyendo ese modelo de gestión. Y ese modelo de gestión debería estar construido de aquí a dos o tres años. O sea, una manera de hacer la cosa.

Esta escuela en algún momento resolvió una manera de planificar, con todo este ejercicio de la nuclearización, la sensibilización, y ahí también implícitamente había desafíos que

tenían que ver con la inclusión. Pero ahí había un modelo de gestión que tenía que ver con una dimensión bien específica, estratégica, pero bien específica del quehacer de la escuela. Yo cuando hablo de un modelo de gestión de la escuela, me refiero a una manera de resolver la forma en que debemos organizarnos y trabajar para cubrir esta dimensión de lo pedagógico-curricular, esta dimensión de la construcción comunitaria, esta dimensión del desarrollo profesional, y esta dimensión del desarrollo institucional.

Porque también pasa que lo que nosotros trabajamos, por eso es tan importante hablar de modelo de gestión, pasa que, si nosotros no logramos ese modelo de gestión institucionalizarlo, nos vamos a ir y va a quedar poder volver atrás súper rápidamente. Construir institución en la escuela bajo estos parámetros es súper grande. Entonces yo creo que hoy día estamos en una etapa de la escuela en que no hay ningún problema y estos otros dirán le falta modelo de aseguramiento de la gestión, porque hay otras perspectivas.

Pero yo creo que hoy día nosotros no estamos en condición de responder a ningún problema específico de la escuela en términos específicos. Porque todos los problemas específicos de la escuela que tienen un carácter estratégico, nos tienen que llevar a pensar la escuela completa. Cuando nosotros tengamos ya avanzado esa mirada, nosotros vamos a poder ya con mayor propiedad discutir específicamente cada problema específico.

Ahí hay una... Por eso nos cuesta de repente, a mí me cuesta que, si pensamos en la inclusión, focalizarme solo en la inclusión como un problema específico que atañe a ciertas dimensiones del trabajo de la escuela. Y probablemente si hablamos de cualquier otro tema importante, la construcción de comunidad, por ejemplo, los problemas de la convivencia, no vamos a poder mirarlos si no lo miramos como un esfuerzo de mirar la escuela en su conjunto. Porque hoy en día la escuela está súper fragmentada, y la fragmentación que nosotros como equipo de trabajo tenemos a expresión de eso.

Esta escuela todavía está muy fragmentada. Yo creo que el PIE, por ejemplo, el equipo PIE no ha avanzado mucho, está súper fragmentado el PIA. Internamente y hacia afuera también.

Los equipos docentes están súper fragmentados. Y nosotros no vamos a poder construir un modelo inclusivo en medio de esa fragmentación. Entonces, claro, no es que primero resolvemos la integración de todo y luego vamos a poder.

Va a ir de la mano, pero hoy en día es muy difícil no pensar el desafío global cuando uno piensa en el desafío específico. Yo creo que estamos como en esa etapa, y por eso a veces cuesta

	como resolver. No dice aquí deberíamos tener capacidad para responder de manera súper concreta. También puede ser que nosotros como equipo de gestión tenemos una matriz o un parámetro donde nos movemos que no estamos como en esa línea. Estamos buscando por otro lado y nos vamos a demorar más probablemente, no sé. También uno tiene que reconocer que la forma de uno no necesariamente es la mejor.
--	---

10.2 Anexo 2: Set de preguntas para evaluación del proceso de implementación la estrategia de ABP por medio de una CAP

Nº	Preguntas
1	¿Cómo describirías el funcionamiento de las CAP?
2	¿Qué aportan las CAP al proceso de implementación del ABP como estrategia para reducir las barreras para del aprendizaje?
3	¿Qué diálogos pedagógicos se generan al interior de las CAP? ¿Qué aportan a tu saber docente?
4	¿Cómo se articulan con las instancias del Decreto 170 y los equipos de aula? ¿En qué favorece la CAP al trabajo colaborativo del decreto 170?