

Inclusión educativa en Chile: las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares

Educational inclusion in Chile: the voices of teachers, middle leaders and school principals

Carolina Cuéllar Becerra¹, Claudia Godoy Orellana², Andrea Horn Kupfer³, Juan Pablo Queupil Quilamán⁴, Marcelo Nogués Bustamante⁵

¹ Universidad Católica Silva Henríquez ccuellar@ucsh.cl

² Universidad Católica Silva Henríquez cgodoyo@ucsh.cl

³ Universidad Católica Silva Henríquez ahorn@ucsh.cl

⁴ Universidad Católica Silva Henríquez jqueupil@ucsh.cl

⁵ Universidad Católica Silva Henríquez mnoguesb@ucsh.cl

Recibido: 1/11/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Carolina Cuéllar Becerra

Facultad de Educación

Universidad Católica Silva Henríquez

Gral. Jofré 462, Santiago

Región Metropolitana (Chile)

Resumen

La literatura internacional sobre inclusión educativa muestra una variedad paradigmática que ha dado lugar a abordajes diversos. En Chile, además, la influencia de determinados momentos sociopolíticos tensiona el desarrollo de la inclusión bajo el influjo de mandatos contradictorios de valoración de la diversidad, eficiencia y estandarización.

En este contexto, resulta esencial explorar cómo comprenden los actores escolares la inclusión educativa y perciben el trabajo de sus establecimientos en este ámbito. Para ello, el estudio aplicó una encuesta a 198 directivos, líderes medios y docentes de escuelas chilenas, realizando análisis estadísticos univariados y bivariados de los datos.

Los hallazgos revelan una comprensión de la inclusión arraigada en un enfoque de integración, centrado en estudiantes con necesidades educativas especiales y en situación de vulnerabilidad socioeconómica, y que, en la práctica, se encuentra en tránsito a reconocer otros grupos en riesgo de exclusión, destacando la necesidad de articular las visiones entre diversos actores. Esto, en medio de barreras en términos de infraestructura, falta de formación y ausencia de apoyo de actores clave, todas condiciones necesarias para construir escuelas inclusivas y transformadoras. Las reflexiones de este estudio ofrecen aportaciones valiosas para enriquecer el debate global sobre la inclusión educativa en los contextos escolares.

Palabras clave

Inclusión Educativa, Sistema Educativo Chileno, Actores Educativos

Abstract

International literature on educational inclusion presents a paradigmatic variety that has led to diverse approaches. In Chile, the influence of certain sociopolitical moments further complicates the development of inclusion, shaped by contradictory mandates for valuing diversity, efficiency, and standardization.

In this context, it is essential to explore how school actors understand educational inclusion and perceive their institutions' work in this area. To this end, the study conducted a survey of 198 school administrators, middle leaders, and teachers in Chilean schools, performing univariate and bivariate statistical analyses of the data. The findings reveal an understanding of inclusion rooted in an integration approach, focused on students with special educational needs and those in socioeconomic vulnerability, and which, in practice, is transitioning to recognize other groups at risk of exclusion, highlighting the need to align perspectives among diverse actors. This unfolds amid barriers related to infrastructure, lack of training, and the absence of support from key stakeholders—all necessary conditions for building inclusive and transformative schools. The reflections in this study offer valuable contributions to enrich the global debate on educational inclusion in school contexts.

Key Words

Educational Inclusion, Chilean Educational System, Educational Actors

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Inclusión educativa: Perspectivas y tensiones

El concepto de inclusión educativa ha seguido una trayectoria caracterizada por una pluralidad de perspectivas que capturan los numerosos debates sobre su objeto y abordaje, lo que ha llevado a autores como Echeita (2006) a describirla como un término resbaladizo.

La inclusión, vista como la integración de estudiantes con diversas necesidades en aulas regulares, es una perspectiva que, si bien tuvo énfasis en la década de los 90 (UNESCO, 1994) y comienzos del 2000 (ONU, 2006), aún se aprecia fuertemente asentada en los sistemas educativos (Cruz, 2019). Desde esta aproximación, el foco de la inclusión son principalmente estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y/o en situación de discapacidad, a quienes se brindan apoyos específicos, adaptaciones curriculares, entre otros, sin alterar significativamente las estructuras educativas. En la literatura, esta perspectiva es denominada como moderada, al plantear objetivos modestos donde los principios inclusivos no disputan con los del déficit (García et al., 2013). Las críticas advierten que sus debilidades radican en la estigmatización de los sujetos de inclusión y en el mantenimiento del status quo, donde organización y currículum no son cuestionados (Ainscow y Miles, 2008).

Durante las últimas décadas, diversos autores proponen visionar una aproximación más radical (García, 2018), que abogue por una transformación más profunda de los sistemas educativos, donde la diversidad se considere un rasgo propio de los entornos escolares y no exclusivo de ciertos grupos. Así, la inclusión no solo implicaría abordar discriminaciones evidentes, sino reducir toda barrera —a nivel de cultura, políticas y/o prácticas— que limite la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes (Echeita, 2012; Ainscow et al., 2006; Ainscow et al., 2000). Esta visión trasciende la mera provisión de apoyos y ajustes, exigiendo un cambio estructural que garantice la equidad y el respeto por los derechos de todos los estudiantes.

El tránsito desde una perspectiva moderada de la inclusión hacia una radical representa un desafío considerable para los sistemas educativos. Generalmente, se observa que este cambio se inicia con una discusión en torno a quién es el sujeto de inclusión, trascendiendo del foco en estudiantes con NEE y en situación de discapacidad, para

reconocer nuevos grupos en riesgo de exclusión: pueblos originarios, personas migrantes y la comunidad LGBT, entre otros. Aunque este avance es significativo en términos de acceso, permanencia y participación, aún refleja una brecha para lograr una educación donde la diversidad sea considerada una riqueza.

A su vez, el camino hacia aproximaciones más complejas de la inclusión se puede dificultar, en parte, debido a que las políticas y prácticas a menudo están arraigadas en lógicas que favorecen la homogeneización, estandarización y el foco en el rendimiento académico, tensionando la adopción de principios inclusivos más radicales.

1.2. Inclusión educativa en Chile: Un reto persistente

En Chile, los propósitos de la inclusión educativa se han planteado bajo el influjo de determinados momentos sociopolíticos, que orientan el abordaje de las diversidades: dictadura militar, retorno a la democracia y redefinición democrática.

Durante la dictadura cívico-militar (1973-1990), se impuso un modelo económico neoliberal que redujo la educación a lógicas de mercado, segregando el servicio educativo según capacidad económica de las familias. La educación se convirtió en un bien de consumo, debilitándose su utilidad para el desarrollo social del país (Román, 2021a). Esto generó condiciones de desigualdad que persisten hasta la actualidad.

Junto con el retorno a la democracia en los 90, y las primeras reformas en materia de inclusión educativa en los 2000, se prestó particular atención al desarrollo de políticas orientadas a subsanar las exclusiones más evidentes, como la vulnerabilidad socioeconómica (VSE) y las NEE (Iturra, 2019).

Así, la inclusión se materializa con la publicación de la Ley 20.248 (2008), que crea una subvención escolar preferencial destinada a establecimientos que atienden a estudiantes de mayor VSE; el Decreto 170 (2010), que establece un modelo de subvención basado en el diagnóstico de estudiantes con NEE, incentivando su integración en el sistema regular de educación; y el Decreto 83 (2015), que introduce adecuaciones curriculares para la atención de dicho grupo (Ossandón, 2022), entre otras políticas.

En el actual periodo de redefinición democrática, se abren espacios a las demandas de otros colectivos históricamente marginados, como minorías culturales y étnicas. La Ley de Inclusión Escolar (LIE, 2015) ha sido uno de los avances más significativos en esta materia, introduciendo por primera vez el concepto de inclusión, aunque sin definirlo claramente (Iturra, 2019).

La falta de claridad conceptual ha afectado el pleno reconocimiento y la participación de las diversidades culturales, pues los actores educativos continúan asociando la ley, principalmente, a la atención de estudiantes con NEE. Para Rojas et. al. (2021), esto se ve reforzado por una tradición legislativa volcada en “entender la diversidad como un proceso de agregación de niños diferentes o que no responden a los patrones convencionales de la escuela, más que en el reconocimiento de las múltiples identidades socioculturales de los sujetos” (p. 9).

Como se aprecia, el abordaje de la inclusión en el sistema educativo chileno se ha sustentado en aproximaciones ambivalentes, lo que ha derivado en la incoherencia entre políticas y prácticas en esta materia. Se hace necesario generar condiciones y capacidades que consoliden el compromiso con la valoración de la diversidad y eliminación de toda forma de exclusión en las escuelas. En ello, los actores escolares cobran especial protagonismo en hacer de sus comunidades “un lugar de encuentro entre los y las

estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ley 20.845, Art. 1º, numeral 1, letra k).

1.3. Directivos, líderes medios y docentes en el desafío de la inclusión educativa

La literatura enfatiza que, para identificar y superar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, se requiere de enfoques colaborativos. Así, para Ainscow et al. (2000) el compromiso de todos los actores escolares –estudiantes, familias, directivos, docentes y personal de apoyo– es esencial para transformar las prácticas educativas y crear escuelas inclusivas.

En Chile, la política educativa se ha alineado con esta visión. Diversos documentos oficiales, tales como las orientaciones para la inclusión de estudiantes LGBT (MINEDUC, 2023) y extranjeros (MINEDUC, 2024, 2017), y aquellas que promueven la construcción de escuelas inclusivas (MINEDUC, 2016), destacan que la inclusión es tarea de las comunidades educativas en su conjunto.

Pese a ello, la evidencia demuestra que el impacto de la Nueva Gestión Pública ha contribuido a la burocratización de la inclusión en el país, dificultando la acción colegiada de la comunidad educativa y una comprensión más profunda de esta noción (Valdés et al., 2023). La implementación de políticas centradas en rendición de cuentas, estándares y resultados ha decantado en un enfoque más administrativo y de responsabilización individual, limitando la capacidad de los actores escolares para trabajar de manera conjunta y flexible en la eliminación de barreras para abordar la diversidad.

Entre estos actores, la política educativa asigna un rol clave en la promoción de la inclusión a directores y jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) dada su responsabilidad en la conducción de las escuelas. Específicamente, les convoca a modelar activamente una cultura escolar inclusiva, asegurando condiciones y desarrollando capacidades profesionales. Con ese fin, a los directores se les exige responder al requerimiento normativo de elaborar e implementar planes de inclusión, por los cuales deben rendir cuentas de manera unipersonal (MINEDUC, 2016).

Entre la incipiente evidencia que existe respecto de la labor directiva en este ámbito, hay hallazgos que sostienen que la sobrecarga de tareas administrativas y financieras, así como el monitoreo constante de actividades, son obstáculos para que estos profesionales dediquen tiempo a impulsar la reflexión colaborativa en torno a la inclusión y la atención de la diversidad (Valdés y Fardella, 2024).

Junto con ello, otros actores educativos también adquieren centralidad en la inclusión, como son los líderes medios: inspectores generales, jefes de departamento, coordinadores de ciclo, encargados de convivencia, etc. Éstos actúan como eslabón entre directivos y docentes, siendo reconocidos en la literatura nacional por su relevancia en los procesos de mejoramiento (Cortez y Zoro, 2016). De este grupo, cabe destacar el papel del coordinador del Programa de Integración Escolar (PIE), a quien la política atribuye la misión de contribuir a la operacionalización de dicha estrategia en las escuelas, promoviendo un cambio de enfoque desde el déficit hacia la eliminación de barreras, y un trabajo colaborativo en la gestión pedagógica (MINEDUC, 2016).

A pesar de la escasa investigación sobre liderazgos medios en la inclusión, Valdés y Pérez (2023) reportan que estos actores se autoperciben como cruciales en el fomento de la participación y el aprendizaje, así como también en la atención de la diversidad.

Empero, ven obstaculizada su labor por la dificultad de sus comunidades para entender que la inclusión involucra a todos, el desconocimiento y la resistencia al cambio, y las limitaciones en la autonomía de las escuelas para gestionar recursos para la inclusión.

Los docentes son quienes mayor protagonismo adquieren en los procesos pedagógicos inclusivos (Benavides et al., 2021). En esta línea, los actuales estándares para la profesión docente en Chile destacan como aspectos esenciales de su competencia profesional, la creación de un ambiente de aula inclusivo, la implementación de estrategias de enseñanza que atiendan a diferencias individuales, y el desarrollo de actividades inclusivas y desafiantes que logren aprendizajes profundos (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021).

Sin embargo, son consistentes los estudios donde los docentes manifiestan no contar con capacidades ni recursos suficientes para llevar a cabo su labor en este ámbito (Benavides et al., 2021; Castillo, 2021), a la vez que ven constreñida su creatividad y flexibilidad pedagógica ante la presión de evaluaciones estandarizadas y la cobertura curricular (Cárdenas et al., 2023). Además, la evidencia muestra que, desde la formación inicial, las propuestas curriculares no han avanzado lo necesario en el desarrollo de competencias para una enseñanza inclusiva (Herrera-Seda et. al, 2021) y sigue predominando una visión reduccionista centrada en la atención de estudiantes con NEE desde un enfoque de integración escolar (UNESCO, 2018; Castillo, 2021).

Considerar la participación de directivos escolares, líderes medios y docentes en el desafío que reviste la inclusión educativa en Chile, no solo permite reconocer que en las escuelas diversos actores están implicados en ella, visión alineada con las nuevas formas de comprender la distribución del liderazgo en las escuelas (Spillane, 2005), sino también contribuye al tránsito hacia una perspectiva más compleja de dicha noción y a la reconexión con un sentido de comunidad, propio de la educación.

2. PROBLEMATIZACIÓN

En el plano internacional, los antecedentes presentados permiten dar cuenta de que la noción de inclusión educativa ha transitado por diversidad de enfoques, desde perspectivas que focalizan ciertos grupos de estudiantes, sin desafiar los modelos educativos imperantes, hasta aproximaciones que defienden una transformación completa de las estructuras de los sistemas escolares. En Chile, el abordaje de la inclusión educativa además ha evolucionado bajo la influencia de momentos sociopolíticos como la dictadura, el retorno a la democracia y su actual redefinición, que delinean un marco político-normativo con principios diversos que, a menudo, entran en tensión.

En este escenario, conocer las comprensiones de los agentes escolares respecto de su noción de inclusión educativa y del trabajo que realizan sus establecimientos en este ámbito emerge como un relevante aporte para sondear la inclusión en Chile. Si bien se han conducido esfuerzos investigadores en esta línea, se aprecia que éstos son escasos y se han limitado a recoger de forma aislada la visión y experiencia de docentes, y, en mucha menor medida, de directores. Son casi nulas las investigaciones que amplían el foco a más actores.

El objetivo de este estudio, entonces, es explorar cómo directivos, líderes medios y docentes comprenden el concepto de inclusión y perciben su dimensión procedimental en sus establecimientos escolares. Los hallazgos y reflexiones de este estudio ofrecen

aportaciones valiosas para enriquecer el debate global sobre la inclusión educativa en los contextos escolares.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

En función del propósito del estudio, se optó por un diseño cuantitativo descriptivo (Ramos-Galarza, 2020), facilitando la generación de datos sistematizados, cuantificables y comparables; útiles para identificar tendencias, patrones y tensiones respecto del concepto de inclusión y su dimensión procedimental en establecimientos escolares, desde la voz de los actores educativos.

3.2. Técnicas de producción y análisis de información

Para recoger la información, el equipo de investigación diseñó una encuesta de percepción autoaplicada, dirigida a directivos, líderes medios y docentes de establecimientos escolares chilenos. Ésta fue validada por juicio de expertos, convocando a investigadores en la materia y agentes escolares.

El instrumento contenía cuatro dimensiones y 27 preguntas. Con el fin de responder al objetivo de este estudio, se seleccionaron las subdimensiones y variables detalladas en la Tabla 1:

Subdimensión	Variables	Descripción
Caracterización	Región, Sexo, Dependencia del establecimiento, Experiencia laboral y Cargo.	Composición sociodemográfica de los encuestados y de las condiciones en las que ejercen su rol en los establecimientos.
Definición de inclusión (abierta)	Noción de inclusión, fuentes de dónde se extraen nociones de inclusión educativa.	Definición de inclusión educativa de los actores y fuentes de dónde extraen dichas nociones, a fin de contextualizar las preguntas siguientes y promover respuestas más reflexivas.
Implementación de la inclusión	Proyecto Educativo Institucional inclusivo (PEI).	Sello inclusivo plasmado en PEI.
	Plan de Inclusión.	Conocimiento de los encuestados sobre el plan de inclusión de sus establecimientos y encargados de abordarlo.
	Sujetos foco de las acciones inclusivas.	Grupo(s) prioritarios en las acciones de inclusión que realizan los establecimientos y el grado de modificación en los últimos cinco años del trabajo pedagógico, psicosocial y de convivencia para cada uno.
	Preparación profesional e institucional para el abordaje de la inclusión.	Grado de preparación profesional e institucional para contribuir a la inclusión de diversidades.
Barreras para la inclusión	Existencia de dificultades o barreras para la inclusión educativa en su establecimiento; principales dificultades o barreras que enfrenta su establecimiento para la inclusión educativa; y razón(es) por la(s) que su establecimiento no presenta dificultades o barreras para la inclusión.	Tipos de barreras percibidas para la inclusión en los establecimientos escolares y razones por las cuales existen establecimientos sin dificultades para la inclusión.

Tabla 1. Categorías de indagación del estudio

El instrumento estuvo disponible en la plataforma *SurveyMonkey* durante un semestre. Inicialmente, la difusión en las escuelas contempló el contacto con directores vía *e-mail* para invitarles a participar voluntariamente y solicitar permiso para acceder al resto de los actores interesados. Posteriormente y con el fin de aumentar la muestra, se ampliaron los canales de difusión a través del uso de redes sociales.

Se realizaron análisis estadísticos univariados y bivariados en el software RStudio versión 4.3.0, que permitieron describir la distribución de cada variable individualmente y explorar las relaciones entre ellas. En el caso de las respuestas abiertas, éstas fueron codificadas y categorizadas utilizando el software Atlas.ti versión 24, siguiendo un enfoque inductivo e identificando categorías emergentes a partir de las nociones de inclusión de los encuestados. Las categorías resultantes permitieron encuadrar interpretativamente el análisis cuantitativo.

3.3. Caracterización de la muestra

Se utilizó un muestreo no probabilístico genérico (Hernández-Sampieri et al., 2014), invitando a responder la encuesta a directivos: directores y jefes de UTP; líderes medios: inspectores generales, encargados de convivencia y coordinadores PIE; y docentes.

La muestra la conformaron 198 profesionales, con una distribución de cargos relativamente homogénea. En cuanto al sexo, se aprecia el predominio de mujeres en los tres cargos, especialmente entre el profesorado (Tabla 2).

Cargo	Sexo		Total
	Fem	Masc	
Directivos	41 (28%)	20 (38%)	61 (31%)
Docentes	50 (34%)	19 (36%)	69 (35%)
Líderes Medios	55 (34%)	13 (25%)	68 (34%)
Total	146 (100%)	52 (100%)	198 (100%)

Tabla 2. Distribución de cargos agrupados según sexo

En cuanto a la experiencia en el sistema educativo, el 69% de encuestados posee más de 10 años, mientras que solo un 5% tiene menos de 5. Son los directivos quienes muestran mayor experiencia laboral.

Respecto de la ubicación geográfica de los establecimientos donde se desempeñan los encuestados, el 72% se concentra en la macrozona¹ Centro, el 16% en la Sur y un 5% en la Norte. En relación con la dependencia², el 48% de los establecimientos son públicos (municipales y SLEP); el 32% particulares subvencionados (incluyéndose un Centro de Administración Delegada [CAD]); y el 4% privados.

3.4. Consideraciones éticas

La investigación fue aprobada por el comité de ética de la institución patrocinante, asegurando el cumplimiento de los principios éticos correspondientes. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado, mediante el cual se garantizó la confidencialidad y anonimización de los datos recabados.

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizan en tres ejes: 1) inclusión educativa según los actores escolares, 2) implementación de la inclusión educativa, y 3) barreras para la inclusión educativa. Mientras el primer eje se relaciona con la dimensión conceptual de la inclusión educativa, los dos restantes aluden a la procedimental.

4.1. Inclusión educativa según los actores escolares

Se solicitó a los encuestados, expresar en sus palabras qué significa para ellos inclusión educativa. Al codificar las respuestas, se identificaron transversalmente cinco nociones predominantes alusivas a: “garantía de acceso y permanencia” (41 menciones), “no discriminación” (38), “igualdad de oportunidades” (33), “educación de calidad” (31) y “enfoque de derechos” (26). Otras menos referidas aluden a: “foco en los aprendizajes” (23), “atención a características individuales” (21), “eliminación de barreras” (21) y “participación” (20). Nociones vinculadas a “respeto” (18), “valoración” (18), “atención integral” (16), “aceptación” (15), “reconocimiento” (11) e “integración de la diversidad” (10) fueron aún menos mencionadas. Las nociones con mayor co-ocurrencia son “garantía de acceso y permanencia” con “educación de calidad” (15), seguida de “educación de calidad” con “enfoque de derechos” (9).

Las fuentes de dónde los encuestados declaran extraer estas nociones, muestran disimilitudes según cargo (Figura 1). Así, directivos y líderes medios señalan sustentar sus nociones, principalmente, en las “políticas y normativas nacionales”, mientras que los docentes utilizan como fuente primaria la “formación continua”. Para los tres cargos, la fuente menos utilizada son las “orientaciones y/o lineamientos del sostenedor”. Analizado por tipo de fuente, la “experiencia cotidiana” es más destacada por líderes medios que por el resto de los cargos, mientras que los “valores personales” son más revelados por docentes y las “conversaciones en torno al PEI” por directivos.

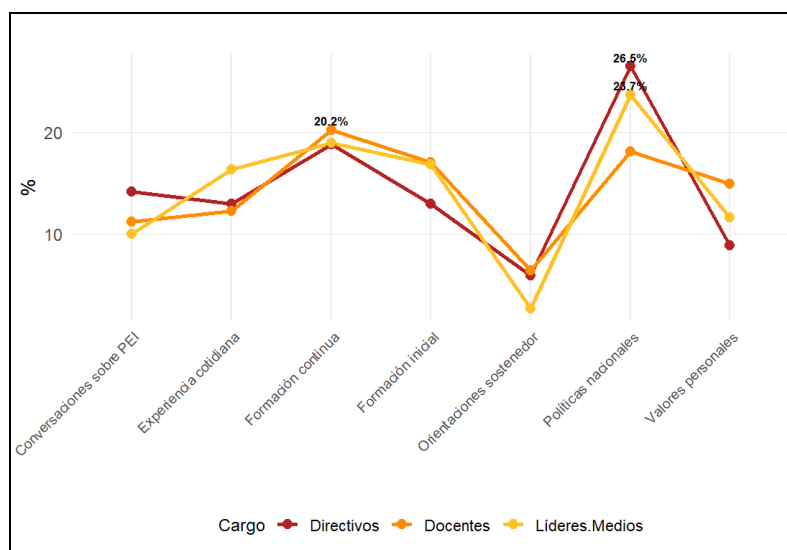


Figura 1. Fuentes de definiciones de inclusión educativa

4.2. Implementación de la inclusión educativa

A pesar de que un 90% de encuestados declara que sus establecimientos educativos se definen como inclusivos en sus proyectos educativos, un 16% de estos profesionales manifiesta desconocer el plan de inclusión de su propia institución, de los cuales, casi la mitad son docentes (48%). Cabe mencionar que, a medida que los cargos aumentan en jerarquía, el nivel de desconocimiento disminuye hasta un 7% para directivos.

Respecto de quiénes son los encargados de abordar el plan de inclusión en las escuelas (Figura 2), los encuestados pudieron seleccionar múltiples opciones para identificar a todos los involucrados. Del conjunto de líderes medios, los Coordinadores PIE emergen como los primeros interpelados para ese fin, seguidos de los encargados de convivencia. En tercer y cuarto lugar, aparecen directores y jefes de UTP, respectivamente.

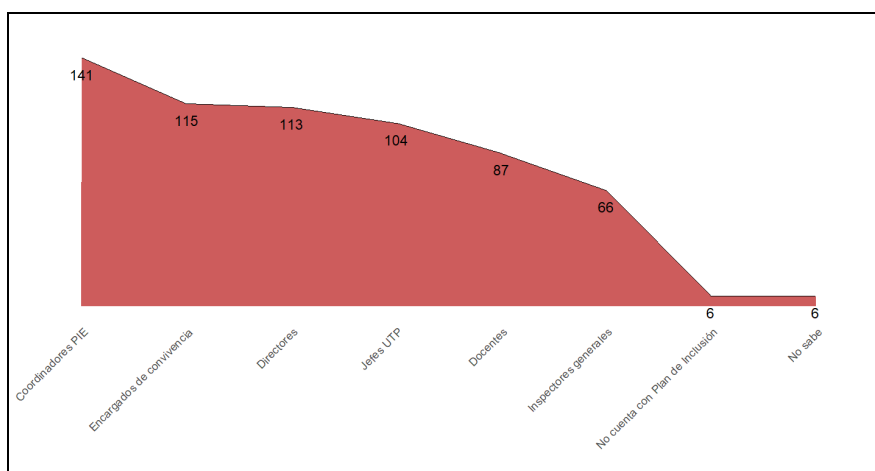


Figura 2. Actores encargados de abordar el plan de inclusión en las escuelas

Además, el estudio solicitó a los encuestados seleccionar todos aquellos grupos de estudiantes (revelados por la política educativa) en que se focalizan las acciones inclusivas que realiza su establecimiento. Así, es posible observar que dichas acciones se centran principalmente en estudiantes con NEE (171 menciones), sucedidas por aquellos en situación de VSE (108) y estudiantes extranjeros (94). En menor medida, se concentran en estudiantes LGBT (87) y pertenecientes a pueblos originarios (48). Conviene precisar que 39 encuestados indicaron que su establecimiento no prioriza a ningún grupo específico.

Asimismo, se les consultó cuánto se ha modificado en los últimos cinco años el trabajo de su establecimiento en los ámbitos psicosocial, pedagógico y de convivencia para la inclusión de los grupos de estudiantes enunciados.

En cuanto a dependencias (Figura 3), se observa que en todas ellas los encuestados señalan que sus establecimientos han ajustado “bastante” el trabajo en los tres ámbitos para atender a estudiantes con NEE. Sin embargo, en establecimientos públicos y particulares subvencionados se han realizado “bastantes” cambios en los tres ámbitos para atender a estudiantes en situación de VSE (por ejemplo, en los públicos, 61% en el ámbito de convivencia, 59% en el ámbito pedagógico y 61% en el ámbito psicosocial), mientras que en establecimientos particulares, los cambios se han producido para atender a estudiantes LGBT (14% en el ámbito de convivencia, 29% en el ámbito pedagógico y 43% en el ámbito psicosocial).

En contraste, se evidencia que, en el conjunto de dependencias, el trabajo de los establecimientos para la inclusión de estudiantes de pueblos originarios en ningún ámbito ha experimentado grandes modificaciones, situación especialmente crítica en la esfera pedagógica de establecimientos subvencionados, donde las respuestas que declaran no realizar modificaciones para este grupo alcanzan el 33%.

En general, se aprecia que las instituciones públicas son las que más modificaciones han llevado a cabo en su trabajo para la inclusión de todos los grupos de estudiantes y en todos los ámbitos.

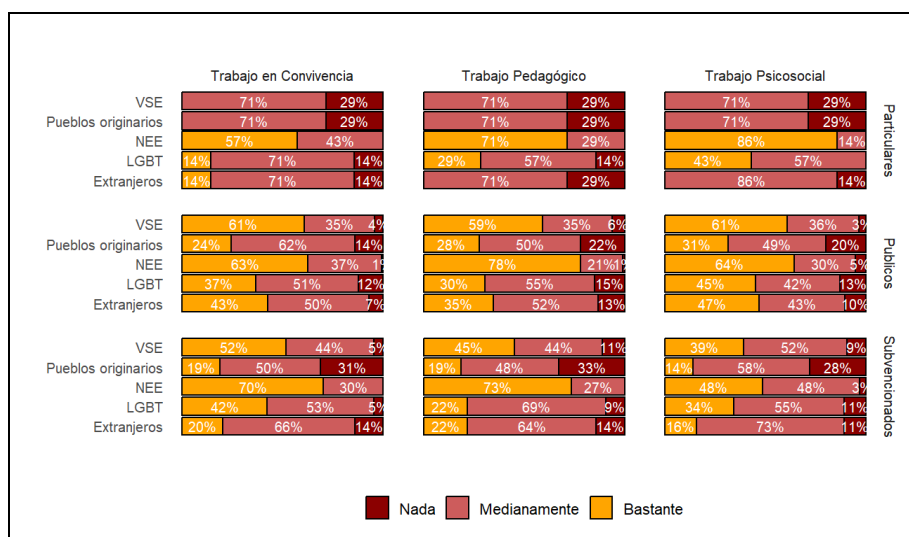


Figura 3. Modificación en los últimos cinco años del trabajo en inclusión por dependencia

Al realizar un análisis por cargo (Figura 4), todos convergen en que el trabajo de sus establecimientos para incluir a estudiantes con NEE y en situación de VSE ha experimentado “bastantes” modificaciones en los tres ámbitos. También coinciden en que el trabajo que se ha ajustado en menor medida, en todos los ámbitos, es aquel dirigido a la inclusión de estudiantes de pueblos originarios.

Cabe destacar que son los directivos quienes perciben un mayor grado de modificación en el trabajo de sus establecimientos, en todos los ámbitos y para todos los grupos de estudiantes.



Figura 4. Modificación en los últimos cinco años del trabajo en inclusión por cargo

En relación con el grado de preparación de los actores para contribuir a la inclusión de los distintos grupos de estudiantes (Figura 5), se evidencia que todos los cargos declaran sentirse más preparados para incluir a estudiantes en situación de VSE, con una mayor concentración de respuestas en la categoría “bastante”, a excepción de los inspectores generales, cuyas respuestas se congregan en la categoría “medianamente”.

En orden decreciente, coordinadores PIE, directores y jefes de UTP se declaran mayoritariamente preparados para contribuir a la inclusión de estudiantes con NEE, mientras que son los encargados de convivencia los que se consideran con más preparación para incluir a estudiantes de pueblos originarios y LGBT, en comparación con el resto de los cargos.

En el caso de los docentes, se observa más presencia de encuestados que declaran sentirse “nada” preparados para todos los grupos, mostrando una distribución más heterogénea respecto del resto.

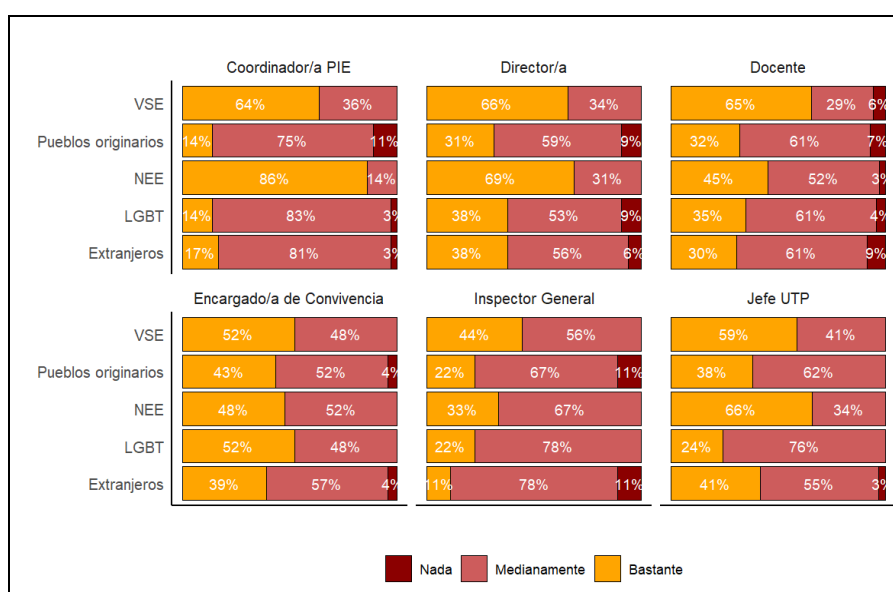


Figura 5. Preparación profesional para contribuir a la inclusión por cargo

A nivel de preparación de los establecimientos analizado por cargo (Figura 6), los directivos perciben que sus instituciones están más preparadas para incluir a estudiantes con NEE y en situación de VSE, mientras reportan menor grado de preparación para la inclusión de pueblos originarios. Líderes medios y docentes siguen una tendencia similar, aunque con más respuestas en la categoría “nada” preparados en el caso de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Asimismo, presentan más respuestas en “bastante” para atender a población LGBT que directivos.

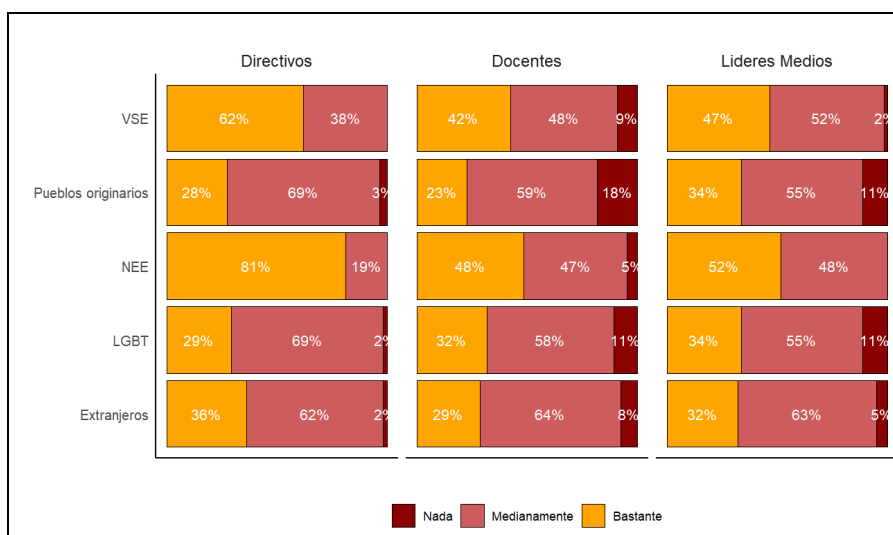


Figura 6. Preparación de su establecimiento para la inclusión por cargo

Al realizar el análisis por dependencia (Figura 7), se observa que son los establecimientos particulares los que presentan menor grado de preparación para atender a todos los grupos, especialmente a estudiantes en situación de VSE y pertenecientes a pueblos originarios, con ausencia de respuestas en categoría “bastante”. De igual forma, son los particulares subvencionados los que presentan mayores niveles de preparación para aportar a la inclusión de estudiantes con NEE y LGBT. Los establecimientos públicos destacan con mayor nivel de preparación para la atención de estudiantes de pueblos originarios y extranjeros, en comparación con otras dependencias.

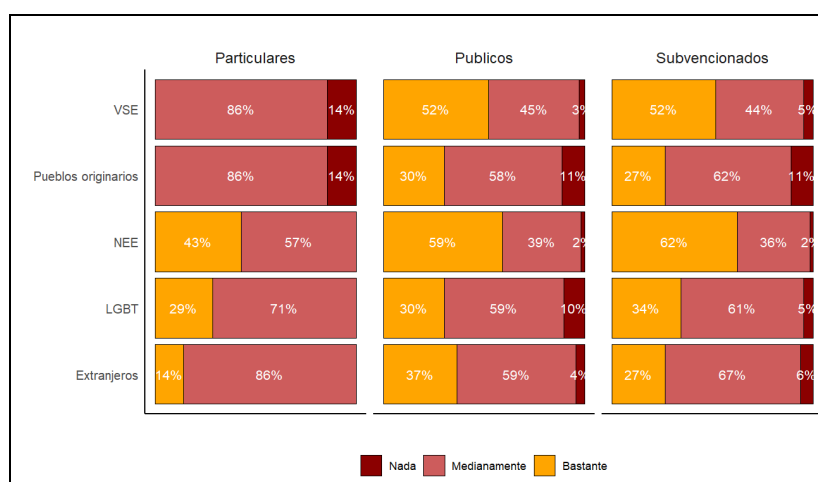


Figura 7. Preparación de su establecimiento para la inclusión por dependencia

4.3. Barreras para la inclusión educativa

Al consultar a los encuestados sobre si identifican o no barreras para la inclusión en sus establecimientos (Tabla 3), se encontraron diferencias significativas según el cargo. Un 71% de docentes y líderes medios declaran percibir la existencia de barreras, sobre un 43% de directivos. La prueba chi-cuadrado confirma que directivos tienden a percibir menos barreras que otros cargos, no encontrándose diferencias significativas entre docentes y líderes medios.

¿Identifica barreras?	Directivos	Docentes	Líderes medios	Total
No	35 (57%)	20 (29%)	20 (29%)	75 (38%)
Sí	26 (43%)	49 (71%)	48 (71%)	123 (62%)
Total	61 (100%)	69 (100%)	68 (100%)	198 (100%)

Tabla 3. Percepción de existencia de barreras para la inclusión

Analizado por sexo, las mujeres (66,4%) tienden a identificar más barreras para la inclusión que los hombres (50%). La prueba Fisher mostró que tienen casi el doble de probabilidades de identificar barreras para la inclusión que los hombres (*odds ratio* = 1,97, $p = 0,0456$), y aumentan al triple cuando ejercen un cargo de liderazgo medio (*odds ratio* = 3,68, $p = 0,0445$). Entre docentes y directivos, la diferencia por sexo no resultó significativa. Tampoco se encontraron diferencias significativas por dependencia educativa ni por tiempo de experiencia en educación de los encuestados.

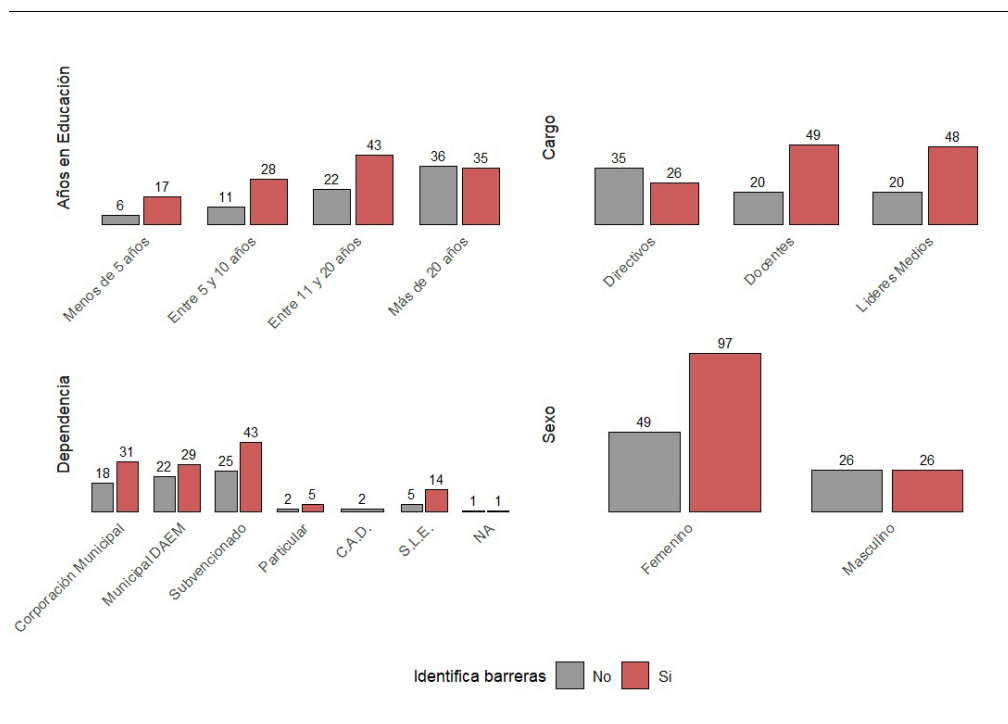


Figura 8. Existencia de barreras para la inclusión por variables de caracterización

A quienes señalaron la existencia de barreras para la inclusión, se les solicitó precisarlas. Entre las más frecuentes, destacan la insuficiencia de recursos económicos y/o infraestructura (78 menciones), la falta de formación docente (67) y el apoyo insuficiente de los apoderados (65), observándose estas limitaciones en proporciones similares en líderes medios y docentes. En contraste, las barreras menos mencionadas a nivel general incluyen la falta de apoyo por parte de docentes (12) y directivos (16).

El detalle por cargo (Figura 9) muestra que los directivos identifican la falta de formación docente (17) como principal barrera, seguida de su alta carga administrativa (15). Por otro lado, líderes medios y docentes coinciden en que la principal barrera corresponde a la insuficiencia de recursos económicos y/o infraestructura (33 y 35 menciones respectivamente). Sin embargo, entre los líderes medios, la segunda barrera más mencionada es la falta de apoyo de los apoderados (28), mientras que para los docentes es su falta de formación (28) y la falta de personal especialista (28).

Adicionalmente, los líderes medios destacan, más que otros cargos, el absentismo docente y la falta de apoyo del sostenedor como dificultades para la inclusión. En el caso de los directivos, cabe señalar que casi no perciben la ausencia de lineamientos inclusivos (2) ni la falta de su formación (9) como barreras significativas para la inclusión, a diferencia de líderes medios (10 y 16) y docentes (17 y 23).

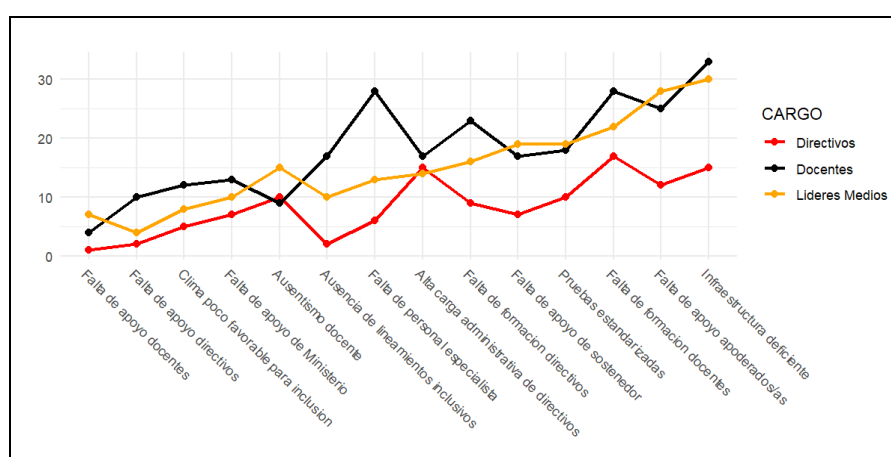


Figura 9. Barreras identificadas para la inclusión según cargo

Por último, a los 75 encuestados que declararon no visualizar barreras para la inclusión en sus establecimientos se les solicitó identificar las razones que explicarían dicha afirmación (Figura 10). Así, pudieron seleccionar múltiples opciones, destacándose un PEI inclusivo (56 menciones), un clima o convivencia escolar favorable para la inclusión (49) y el apoyo de la comunidad educativa (34) como las razones más mencionadas.

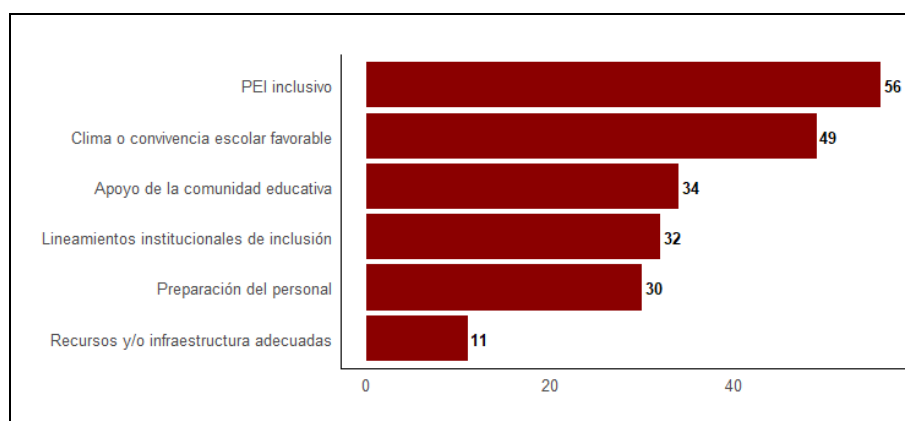


Figura 10. Elementos que explican la ausencia de barreras para la inclusión

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio exploró cómo directivos, líderes medios y docentes comprenden el concepto de inclusión educativa y perciben su dimensión procedimental en los establecimientos donde se desempeñan, en el interior de un sistema caracterizado por tensiones dadas la coexistencia de políticas sustentadas en diversas aproximaciones de inclusión y una cultura de rendición de cuentas, eficiencia y competencia. Los resultados revelan que, a pesar de los avances normativos encaminados a ampliar la noción de inclusión y promover culturas que valoren la diversidad en las escuelas, en la práctica, la inclusión tiende a comprenderse e implementarse bajo perspectivas *moderadas*, que focalizan su atención en estudiantes con NEE y VSE.

En primer lugar, se evidenció cómo la inclusión educativa es conceptualizada mayoritariamente como el *derecho de los estudiantes a recibir una educación de calidad sin discriminación y con igualdad de oportunidades*. Si bien algunos encuestados ponen el foco en los aprendizajes, la atención a las características individuales, la eliminación de barreras y la participación como aspectos esenciales en sus definiciones, son escasos los elementos asociados a una perspectiva más *radical* de inclusión educativa, donde se visualice la diversidad como un rasgo inherente a las comunidades escolares, tal como indica la literatura internacional (García et al., 2013).

Así, es posible concluir que las conceptualizaciones de los encuestados se sustentan en las definiciones que las políticas educativas han venido impulsado sucesivamente y que, además, constituyen la principal fuente de dónde gran parte de los actores declararon extraer sus nociones.

En segundo lugar, se observa que, pese a que las políticas educativas actuales han ampliado la visión respecto de quiénes son considerados sujetos de inclusión, trascendiendo del tradicional foco en la atención de estudiantes con NEE y en situación de VSE, orientando a las comunidades sobre cómo incluir a quienes pertenecen a la población migrante, LGBT y pueblos originarios, se constata cómo en las voces de los actores consultados, esto no está logrado a cabalidad.

Aunque la misma clasificación de riesgos de exclusión podría reforzar la estigmatización de estos grupos, limitando las respuestas educativas a la diversidad, ampliar el foco de las acciones inclusivas más allá de las NEE y las VSE constituye un

avance en materia de inclusión educativa, sentando precedentes respecto de cómo abordar diversidades en constante dinamismo y complejización.

También se constató que, en los últimos cinco años, los establecimientos no han logrado modificar sustancialmente el trabajo psicosocial, pedagógico y de convivencia para la inclusión de estudiantes extranjeros, LGBT y pertenecientes a pueblos originarios; siendo especialmente crítica la situación para estos últimos en instituciones particulares subvencionadas.

Lo anterior concuerda con estudios que evidencian la brecha de reconocimiento hacia las necesidades de estudiantes LGBT, tanto a nivel curricular como en convivencia escolar (Rojas et al., 2019). Del mismo modo, Román (2021b) revela que los estudiantes migrantes experimentan dificultades en su inclusión, especialmente en el ámbito pedagógico, donde se identifican representaciones orientadas a la discriminación y exclusión, y la falta de herramientas para construir una cultura inclusiva, superando el enfoque de integración escolar.

Para los estudiantes de pueblos originarios, diversos estudios señalan cómo en la última década la educación intercultural bilingüe (EIB) ha promovido una identidad indígena estereotipada, favoreciendo los saberes occidentales por encima de los indígenas (Lohndorf, 2021).

Además, en establecimientos privados se observa que la modificación del trabajo para la inclusión es muy escasa en términos de responder a las necesidades de estudiantes de pueblos originarios y en situación de VSE, constatando un problema de segregación estructural ya identificado por estudios previos: a este tipo de establecimientos solo pueden acceder aquellas familias que pueden financiar la educación de sus hijos, mientras que el porcentaje de personas indígenas en situación de pobreza es muy superior al de personas no-indígenas al “provenir de familias de menores ingresos y cuyos padres tienen menores niveles educacionales” (Webb et. al., 2017, p. 282).

A lo anterior, se añade la falta de preparación para contribuir a la inclusión de estudiantes extranjeros, LGBT y de pueblos originarios. La voz de los actores reveló cómo, tanto a nivel profesional como institucional, estarían más capacitados para incluir a estudiantes con NEE y en situación de VSE. Con todo, destaca que los establecimientos públicos tendrían un mayor nivel de preparación para responder educativamente a las necesidades de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y extranjeros.

Ainscow (2001) plantea que la creación de contextos que puedan llegar a todos los estudiantes se sustenta, entre otros aspectos, en comenzar desde las prácticas y conocimientos previos. De esta forma, en Chile esto se observaría como un desafío complejo en tanto no se logre avanzar, al menos, en términos de ampliar el foco de las acciones inclusivas a nuevos grupos en riesgo de exclusión, desarrollando capacidades profesionales e institucionales para ello.

Por otra parte, si bien la mayoría de los establecimientos tiene un sello inclusivo según los encuestados, se identificó también que casi la mitad de docentes no conocen los planes de inclusión de sus instituciones, pese a que su implementación es obligatoria (Ley 20.845, 2015). Además, estos planes deben articularse en la planificación estratégica con el objeto de potenciar el desarrollo personal y social de todos los estudiantes (MINEDUC, 2019).

Considerando que son estos actores quienes están en más estrecha interacción con el estudiantado y su diversidad, resulta preocupante observar que muchos de ellos no estén en conocimiento de los lineamientos institucionales en materia de inclusión educativa y

cómo éstos se operacionalizan, a la vez que son parte de los actores menos asociados, según los encuestados, al abordaje de estos.

Los docentes, además, enfrentan diversos obstáculos en su trabajo con la diversidad, derivados de presiones curriculares y evaluaciones estandarizadas que restringen su capacidad de flexibilizar y diversificar sus prácticas de enseñanza y evaluación. Si bien se reconoce su centralidad en cuanto a transformar el aula en un lugar de encuentro entre diversidades, muchos declaran carecer de la formación adecuada para ese fin.

Por su parte, los coordinadores PIE, quienes sí fueron identificados como principales responsables de abordar los planes de inclusión en las escuelas, seguidos de los encargados de convivencia escolar, correrían el riesgo de ser considerados como “únicos responsables de gestionar un trabajo colaborativo e inclusivo” como ocurre en general con los líderes medios (Valdés y Pérez, 2023, p. 32), diluyendo la responsabilidad y participación de otros líderes y actores de la comunidad educativa.

Además del hecho de que sus funciones varían de acuerdo con las administraciones locales mientras que no existe una normativa que especifique sus labores (Valdés y Pérez, 2023), tanto coordinadores PIE como encargados de convivencia enfrentarían dilemas paradigmáticos al orientar sus acciones: mientras el PIE representa una estrategia centrada principalmente en la inclusión de NEE permanentes y transitorias, diagnosticadas según pautas técnicas que se fijan para cada déficit o discapacidad (DS N°170/09, artículo 11°), el trabajo en convivencia escolar tiene el desafío de superar miradas tradicionales centradas en normar y sancionar, no sólo brindando espacios de reconocimiento y participación a los estudiantes en espacios sociales, sino también adoptando una mirada formativa para que tanto ellos como los adultos de la comunidad, aporten a la inclusión (Saldivia, 2018).

En el caso particular de los directivos también se observan dificultades para su contribución a la inclusión. Considerando que en Chile la labor de estos actores se ha caracterizado como altamente burocrática (Educación 2020, 2018), los resultados obtenidos sugieren que estos profesionales, y en especial los directores, están más concentrados en atender requerimientos de autoridades y obligaciones normativas, que en los espacios socioeducativos donde se desarrollan aprendizajes e interacciones.

Así, estarían anclados al escritorio, sin contar con suficientes oportunidades para identificar elementos que obstaculizan la inclusión escolar, por ejemplo, a nivel de clima, falta de lineamientos o personal especialista, como sí señalan el resto de actores. Las políticas, en este sentido, jugarían un rol obstaculizante, al sobredemandar a líderes escolares, presionándolos por los resultados académicos y entregando mensajes confusos sobre su actoría en la construcción de comunidades inclusivas (Cuéllar et al., 2025).

Si bien directivos, líderes medios y docentes tienen diversas percepciones en relación con la identificación de obstaculizadores, coinciden en identificar la falta de recursos y/o una infraestructura deficiente como una de las principales barreras para la inclusión, especialmente en escuelas públicas. De esta forma, los resultados muestran cómo en un sistema donde persisten muchos de los efectos derivados de la fragmentación y privatización del sistema educativo que acaeció hace cincuenta años, la educación pública sigue siendo de las más precarizadas.

En el ámbito de los recursos profesionales, la falta de especialistas, identificada mayoritariamente por los docentes, se alinea con reportes previos, donde líderes medios y apoderados advierten que la dotación de profesionales especialistas no siempre es adecuada para responder a la demanda de atención de los estudiantes, siendo insuficiente

la subvención escolar para financiar su contratación (CESEP, 2023; Valdés y Pérez, 2023).

Si bien hasta aquí la discusión se ha centrado en problematizar el ejercicio de la inclusión desde las evidencias analizadas, es también necesario revelar facilitadores que, si son potenciados, podrían contribuir significativamente a la reducción de la exclusión educativa.

No es casualidad que el principal elemento que explica la ausencia de barreras sea un PEI inclusivo. Lograr una visión estratégica compartida sobre inclusión que permee en todo proceso institucional y pedagógico, comprometiendo a todos los actores escolares, es un desafío que interpela especialmente a quienes tienen el rol de liderar las transformaciones necesarias para que la diversidad se constituya como un rasgo que se valora y celebra.

Lo anterior demuestra que, fomentando una comprensión sistémica acerca de cómo el desarrollo de una convivencia y clima escolar inclusivos, el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad y el fortalecimiento de las capacidades para la atención de la diversidad, se puede contribuir a derribar barreras para la inclusión al operar en sinergia.

Un hallazgo emergente muestra que las mujeres, sin importar el cargo, identificaron más barreras que los hombres, revelando atributos propios de liderazgos femeninos que podrían estar explicando una mayor sensibilidad a los obstáculos en sus contextos. Estos liderazgos tienden a enfocarse más en relaciones interpersonales y el bienestar comunitario, promoviendo la gestión pedagógica y un clima organizativo de colaboración, empatía y confianza (Carrasco y Barraza, 2021), elementos fundamentales para construir comunidades inclusivas (Murillo y Duk, 2024; Valdés, 2022).

A modo de cierre, se plantean reflexiones que aportan insumos a la discusión pública a la luz de los antecedentes y resultados expuestos. Estas pueden iluminar también la mirada internacional respecto del desafío de la inclusión educativa, en tanto muchos de los dilemas teórico-conceptuales y estructurales son compartidos por diversos sistemas educativos, especialmente en Latinoamérica.

Primero, es palpable cómo se enfrentan las políticas inclusivas con las culturas neoliberales, constriñendo la acción de los actores educativos en orden de contribuir a la reducción de la exclusión, siendo imperioso aligerar la carga administrativa de los líderes educativos, mientras se fomenta un trabajo cohesionado que reduzca la competitividad entre establecimientos educativos, a la vez que se otorgue mayor autonomía a los mismos para el uso de recursos económicos y profesionales.

Es también necesario que las políticas públicas aporten al fortalecimiento de la inclusión educativa, trascendiendo lo meramente instrumental o técnico, mientras se avanza en un plano simbólico-cultural y pedagógico, para que el concepto de inclusión no se vea limitado a la aplicación de normativas y se traduzca en una práctica cotidiana que transforme las dinámicas excluyentes que se reproducen a sí mismas dentro de las aulas (López et al., 2018) tal y como los proponen las perspectivas más radicales de inclusión.

Considerando cómo la diversidad puede ser un motor para la mejora educativa, se deben brindar apoyos concretos a los establecimientos educativos para la operacionalización de sus propios sellos inclusivos, por ejemplo, mediante acompañamiento técnico e iniciativas que contribuyan al desarrollo de capacidades pedagógicas y de liderazgo para la atención a la diversidad.

En relación con las limitaciones del estudio se asientan, principalmente, en el tamaño y la composición de la muestra, lo cual impide generalizar observaciones en función de categorías relevantes como las dependencias administrativas o regiones fuera de la Metropolitana.

A partir de estas conclusiones, pueden proyectarse futuras indagaciones que profundicen en las comprensiones sobre inclusión y en cómo éstas se expresan en la práctica, explorando barreras y facilitadores mediante el abordaje cualitativo de posicionamientos subjetivos y colectivos. Así también, explicar cómo la inclusión se aborda desde una perspectiva de liderazgo distribuido, profundizando en la comprensión de las dinámicas de relación profesional en los centros educativos, junto con explorar la asociación entre liderazgos femeninos e inclusión educativa.

NOTAS

¹ En Chile, el término “macrozona” se refiere a una unidad natural definida por la combinación de elementos morfológicos y climáticos en un eje norte-sur. Estas zonas son: Norte Grande, que incluye las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta; Norte Chico, que abarca las regiones de Atacama y Coquimbo; Zona Central, que comprende las regiones de Valparaíso, Metropolitana de Santiago, O'Higgins, Maule y Biobío; Zona Sur, que incluye las regiones de La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos; y Zona Austral, que cubre las regiones de Aysén y Magallanes y la Antártica Chilena. Para los fines de este estudio, se agruparon las zonas de Norte Grande y Norte Chico bajo el término “Norte”, y las zonas de Zona Sur y Zona Austral como “Sur”.

² En Chile, las instituciones escolares se agrupan en diferentes dependencias según su tipo de gestión y financiamiento:

- Corporación municipal: Organismos sin fines de lucro encargados de administrar las escuelas municipales en algunas comunas.
- Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM): Oficinas municipales que gestionan directamente las escuelas públicas en ciertas comunas.
- Subvencionado: Colegios privados que reciben financiamiento parcial del Estado, lo que les permite cobrar una mensualidad reducida a las familias.
- Particular: Instituciones educativas privadas que no reciben financiamiento estatal, operan de manera independiente y se financian exclusivamente con los pagos de los apoderados.
- Centros de Administración Delegada (C.A.D.): Escuelas técnicas o politécnicas administradas por instituciones privadas pero financiadas por el Estado.
- Servicio Local de Educación Pública (SLEP): Organismos estatales que gestionan las escuelas públicas en territorios que han sido traspasados desde las municipalidades al nuevo Sistema de Educación Pública.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Fundación paso a paso. <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cld=493&aid=728>
- Ainscow, M., Booth, T., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol UK, y UNESCO.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Taylor and Francis.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-Gonzalez, G. y Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e06806. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Cárdenas-Alarcón, C., Herrera-Seda, C., Fuentes-Sepúlveda, J. y Torres-Contreras, H. (2023). “El contexto te lo requiere”: Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile. *Psicoperspectivas*, 22(2), 139-153. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2887>

- Carrasco, A. y Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 887-910. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/172>
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- CESEP (2023). *Informe de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública*. Recuperado de: <https://educacionpublica.gob.cl/informeannual2023/>
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). *El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional*. Nota Técnica N°8, LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- CPEIP (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/download/marco-para-la-buena-ensenanza/>
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Cuéllar, C., Horn, A. y Lizama, C. (2025). Liderazgo y educación inclusiva en escuelas públicas con alta matrícula migrante en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos del liderazgo educativo en Chile hoy?* (pp. 349-369). Santillana.
- Decreto 170 de 14 de mayo de 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Decreto 83/2015. Diversificación de la enseñanza. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Morata.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Educación 2020 (2018). *Menos carga administrativa, más calidad educativa*. En: <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C.L., Lomeli, K.A. y Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Herrera-Seda, C., Castillo Armijo, P., Figueroa Morales, L., Gallego Concha, C. y Leiva Contardo, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*, 27, 124. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127002>
- Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Ley 20.248 de 25 de enero de 2008. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ley 20.845 de 29 de mayo de 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. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Lohndorf, R. (2021). ¿Demasiado poco – demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares interétnicas en contexto Mapuche en el sur de Chile. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 75-96. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.05>

- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J.C., Redón, S. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- MINEDUC (2016a). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>
- MINEDUC (2016b). *Programa de Integración Escolar PIE. Ley de Inclusión 20.845. Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>
- MINEDUC (2017). *Estudio sobre Percepción del nuevo enfoque de mejoramiento educativo del PME en el contexto de la Reforma Educacional. Resumen Ejecutivo*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19623/L007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC (2019). *Plan de Mejoramiento Educativo. Orientaciones para su elaboración*. Recuperado de: <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/03/PME-orientaciones-generales.pdf>
- MINEDUC (2023). *Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno*. Recuperado de: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-2-v2.pdf>
- MINEDUC (2024). *Actualización Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros. Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad*. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Murillo, F. y Duk, D. (2024). La esperanza Crítica como Elemento Imprescindible en una Educación Inclusiva para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011>
- ONU (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconv.pdf>
- Ossandón Pérez, M.P. (2022). Observaciones desde la Teoría de Sistemas Sociales a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. *Revista MAD*, 46, 40-51. Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/68539>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rojas, M.T., Fernández, M.B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Rojas, M.T., Salas, N. y Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Román, D. (2021a). Chile. *Inclusión en la Inclusión. Reflexión crítica al modelo de Inclusión Educativa Chileno, 1990-2015. Ágora*. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=7586348>
- Román, D. (2021b). Migración inclusiva en Chile, un desafío educativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>
- Saldívia, S. (2018). *Convivencia escolar para la inclusión y la no discriminación*. Nota técnica N° 7. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/NT7_L1_S.S_Convivencia-escolar-para-la-inclusio%CC%8In-y-la-no-discriminacio%CC%8In_14-11-18.pdf
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>

- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-50.
<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparado de siete casos nacionales*. Recuperado de:
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17604/Formacion%20Inicial%20Docente%20en%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-128.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- 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), 21-35.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021>
- Valdés, R. y Fardella, C. (2024). El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión en Chile. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122)
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003203894>
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En Centro UC Políticas Públicas (Ed.). *Propuestas para Chile, Concurso Políticas Públicas 2016* (pp. 279-305). Pontificia Universidad Católica de Chile.