



Inclusión educativa y convivencia escolar en Chile: Una mirada a partir de discursos de directores de escuela

Educational inclusion and school coexistence in Chile:
A look based on speeches by school directors

Educação Inclusiva e Vida Escolar no Chile:
Um olhar de Discursos de Diretores

Claudio Andrés Montoya Ojeda
Diego Eliseo Barraza Rubio

Claudio Andrés Montoya Ojeda¹
Diego Eliseo Barraza Rubio²

- 1 Licenciado en Sociología, Universidad de Chile; Investigador del Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile; correo electrónico: claudio.montoya@uchile.cl
- 2 Licenciado en Sociología, Universidad de Chile; correo electrónico: diegobarrazar@gmail.com

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Resumen

Las reflexiones del presente artículo son resultado del análisis cualitativo realizado a partir de los discursos de un grupo de directores y directoras de establecimientos educacionales chilenos, sobre la recientemente promulgada Ley de Inclusión Escolar. Uno de los principales hallazgos de la investigación, efectuada por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (Chile), destaca la identificación -por parte de los directores/as- de los actores relevantes a la hora de pensar y proyectar escuelas inclusivas, dando principal énfasis al rol que deberían cumplir padres, madres y apoderados en esta materia.

Palabras clave: *Directores de escuela, convivencia escolar, políticas escolares, reforma educacional, inclusión.*

Abstract

This article's reflections are result of the qualitative analysis made from the speeches of a group of directors of Chilean schools, about the recently promulgated School Inclusion Law. One of the main findings of the research, carried out by the Continuing Education for Teachers Program (Chile), highlights the identification - by the directors - of the relevant actors when thinking about and planning inclusive schools, giving main emphasis on the role that fathers, mothers and caregivers should play in this matter.

Key words: *School directors, school coexistence, school policies, educational reform, inclusion.*

Resumo

As reflexões deste artigo são o resultado da análise qualitativa dos discursos por um grupo de directores dos estabelecimentos de ensino chilenos na Inclusão Escolar lei recentemente promulgada. Uma das principais conclusões da pesquisa realizada pelo Programa de Educação Continuada para Professores (Chile), enfatiza a identificação -para os diretores- de atores relevantes para pensar e planejar escolas inclusivas, dando ênfase principal deve cumprir o papel que os pais e os pais nesta área.

Palavras chave: *Diretores das escolas, vida escolar, política educacional, reforma educacional, inclusão.*

Introducción

El siguiente artículo se encuentra enmarcado en una investigación llevada a cabo por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (Chile), que tiene como objetivo caracterizar la percepción que los directores y directoras de establecimientos educacionales tienen sobre desarrollo actual de la Ley de Inclusión Escolar³. Así, éste se presenta como un avance en la reflexión respecto a la inclusión y su injerencia en las transformaciones de la escuela y el ejercicio directivo.

La Ley de Inclusión Escolar se enmarca en un proceso que ha desarrollado el Estado chileno durante la última década, en el cual ha impulsado una serie de reformas que han apuntado a la mejora del sistema educacional. El objetivo ha sido, desde el principio, enfrentar los altos niveles de segregación y desigualdad presentes en las instituciones escolares, cuestión plasmada de distintas formas en la política pública nacional. Bajo esta consigna se promulgó en primer lugar la Ley General de Educación (2009) y luego la Ley de Inclusión Escolar (2015), siendo las muestras más claras de estos impulsos por generar cambios significativos para el desarrollo de las instituciones educativas.

De esta manera, la presente reflexión focaliza su mirada en aquellos elementos instituidos en los espacios escolares, así como en aquellos elementos de innovación que son vinculados -desde la mirada de los actores analizados- al desarrollo de la ley de inclusión escolar. Además, se busca relevar a aquellos actores que, a juicio de los directores y directoras, son necesarios e imprescindibles para la proyección y construcción de escuelas inclusivas.

Marco metodológico

La presente investigación es de carácter exploratorio, pues se buscó caracterizar las percepciones que los directores y directoras de establecimientos educativos tienen sobre la ley de in-

clusión y su impacto en las culturas y políticas de la escuela. El modo de acercarse al objeto de estudio estará dado por el enfoque cualitativo que, para Fortino Vela Peón (2001), centra su atención en “la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla” (Vela Peón, 2001, p. 63), de esta forma se hace énfasis en la voz de los actores y en el sentido que, en acción, dan a sus discursos.

La unidad de análisis la constituyeron las percepciones de directores y directoras, mientras que el discurso es el cuerpo informativo que permite poner en situación dicho análisis. Está investigación contó con la colaboración de 10 directores/as, participantes de un curso de formación impartido por el Programa de Educación Continua para el Magisterio, que desempeñan labores de dirección en establecimientos educacionales de la región Metropolitana y la región del Libertador Bernardo O’Higgins, Chile. Los criterios para su selección fueron establecidos a través de la conformación de una muestra estructural, en la cual los criterios muestrales fueron: 1) Región y 2) Tipo de educación (Básica/Científica Humanista). Los directores respondieron una entrevista en profundidad semi-estructurada que luego fue analizada con el software Atlas Ti, con el cual se codificó y analizó la información.

Panorama conceptual

A la hora de abordar la investigación con directores y las implicaciones de la Ley de Inclusión en sus distintos espacios educativos, se consideraron dos dimensiones interrelacionadas en la vida de los establecimientos educacionales: su cultura y su política (Both y Ainscow 2002), las cuales permitieron orientar la observación y el levantamiento de información en torno a dos elementos cruciales para comprender los cambios en la escuela: la relación entre lo instituido y lo instituyente. Aquello que “existe” y aquello que se está “transformando”.

Así, en el marco de esta investigación se comprendió la cultura en la escuela como la forma en que se encuentran instituidas prácticas y visiones en las comunidades escolares. Aquí se localizan la construcción de valores por cada actor de la escuela: el profesorado, los estudiantes, los directivos, las familias, los asistentes de la educación, entre otros. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario.

Por su parte, las políticas en la escuela se relacionan con la forma en que la inclusión se localiza en un proceso de innovación, y su vinculación con la instalación, o no, de nuevas formas de aprendizaje y participación. Tiene que ver con el conjunto de

3 La Definición que entrega el Ministerio de Educación de Chile, señala lo siguiente: “La Ley de Inclusión Escolar entrega las condiciones para que los niños y jóvenes que asisten a colegios que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad. Esta iniciativa: Permite que las familias tengan la posibilidad de elegir el establecimiento que más les guste sin que eso dependa de su capacidad económica. Ahora es el Estado quien aportará recursos para reemplazar gradualmente la mensualidad que pagan las familias. Elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos públicos deben ser invertidos para mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. Termina con la selección arbitraria, lo que permitirá que los padres y apoderados puedan elegir con libertad el colegio y el proyecto educativo que prefieran para que sus hijas e hijos estudien” (Mineduc, 2017).

prácticas que se buscan implementar, para que el establecimiento pueda atender a la diversidad del alumnado. De esta forma, comprenderemos la dimensión política como aquellos procesos instituyentes en el marco de los cambios en la Escuela, a partir de la instalación de reformas educativas.

Hay muchos factores involucrados en la efectividad de una reforma, no obstante, en el siguiente artículo serán analizados dos que resultan cruciales: la coherencia de las reformas políticas propuestas y las actividades que los miembros de la escuela ejecutan para lograr los objetivos propuestos (Leithwood y Jantzi 2006). Así, es menester comprender quiénes movilizan esas posibilidades de cambio: los miembros de la escuela, cuyas cosmovisiones, intereses, decisiones, y acciones crean, mantienen, transforman o desmantelan instituciones. Estos actores pueden ser los directores, los docentes, los asistentes de la educación, pero también los estudiantes y apoderados.

Una reforma exitosa conlleva un cambio en las prácticas arraigadas, en las acciones cargadas de valores y, a menudo, desconectadas de la realidad externa a la institución. El cambio institucional depende, pues, en parte, de la capacidad de los actores de poner fin a su uso habitual de viejas prácticas, la habilidad de cuestionar el significado y el valor de las prácticas existentes y de desarrollar nuevas prácticas, en lugar de proteger a las existentes de la intervención externa.

Por último, es importante situar las reflexiones del siguiente artículo en la relación que existe entre el rol del Estado y el de las familias en materia de política educativa. Así, es posible identificar que los cambios en la Ley han implicado nuevos escenarios en los que las familias deben desarrollar sus acciones. Tanto la familia como la escuela comparten una función socializadora (Bellei y Pérez, 2010), poseyendo esta última la función de socializar a los estudiantes en las normas que regulan la vida colectiva y en la integración a la vida en sociedad. Es el equilibrio entre el rol de una y otra lo que resulta relevante de desentrañar.

Las transformaciones en la sociedad chilena han implicado de forma directa cambios en la organización familiar; ha existido una tendencia a que el mercado ocupe un lugar que desplaza al Estado de lo social, de manera tal que las familias están obligadas a construir sus propios derroteros, poniendo en desventaja a quienes poseen menos recursos. Así mismo, la función educadora y socializadora de la familia se ha modificado en relación a la que comparte con la escuela. El Estado subsidiario chileno, modelo al que fue convertido durante los años 80, promovió una relación clientelar con la familia, asignando recursos a la elección de éstas por establecimientos públicos y privados subvencionados por el Estado: “La disyuntiva que presenta esta situación en

que no hay respuestas concretas, deja al actor social en un espacio que él tiene que asumir y llenar, situación que le exige convertirse en creador de un nuevo sentido” (Errázuriz, 2003).

Resultados

Una de las primeras afirmaciones que convoca la atención en el discurso de directores y directoras es el rol inclusivo de sus escuelas. Para ellos, éstas eran inclusivas incluso antes de la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar. Cuestión que en gran medida tiene que ver con la concepción de inclusión que emerge desde sus discursos.

(...) ingresé ahora a la educación municipal y [...] efectivamente la misión y visión previa a la existencia de la ley ya estaban insertas en el PEI⁴, en la misión, la visión. La escuela se cataloga como inclusiva (Director, Liceo Científico Humanista, Entrevista).

Esta concepción tiende a asociar la inclusión con igualdad en el ingreso a las instituciones escolares. En este sentido, la Ley de Inclusión Escolar, que ha promovido el fin a la selección en aquellos colegios que cuentan con subvención municipal, no ha modificado, en la práctica, el actuar de las instituciones a las que pertenecen los directores y directoras entrevistadas. Como bien señalan, la selección en sus casos nunca fue posible porque la oferta de cupos en sus establecimientos superaba, por lo general, la demanda. En este sentido, nunca se dio el caso de la exclusión de estudiantes, porque siempre existía la posibilidad de recibir a quien quisiera ingresar a la escuela, o más bien, no había razón para negar el ingreso a nadie.

Así, dicha conceptualización permite a los directores/as señalar que los cambios que produjo la promulgación de la ley no se reflejan necesariamente en sus prácticas, pero sí en el marco normativo que respalda su actuar y su toma de decisiones.

La ley de inclusión vino a [...] primero, a emparejar la cancha para todo el mundo, y en segundo lugar a hacer que el discurso declarado de que “sí, somos escuela abierta que recibe a todos” sea real (Directora, Liceo Científico Humanista, Entrevista).

4 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento que ordena y da sentido a la gestión de un establecimiento educativo. Su misión se traduce en orientar el quehacer y los procesos que se desarrollan en un establecimiento educacional, dotando de sentido a los actores, posicionando el logro de las metas de mejoramiento como un objetivo primario y ordenando la gestión institucional, curricular y pedagógica para el mediano y largo plazo (Mineduc, 2014).

Pese a dicha conceptualización, los directores identifican ciertos cambios que han venido enlazados a la puesta en marcha de la ley de inclusión escolar. El que más destaca en sus discursos: la conformación de consejos escolares.

Consejos escolares

Durante el año 2005, en Chile comienzan a funcionar los consejos escolares (Decreto 24, 2005). Por ley estos espacios debían estar compuestos por representantes de los distintos estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, apoderados, asistentes de la educación, directivos y otros actores u organismos que se consideren relevantes para el establecimiento escolar. Debían ser informativos, consultivos y propositivos, y, a discreción de los sostenedores, también podían ser resolutivos; para el 2005 quedaba especificado que a lo menos debían realizarse 4 sesiones en un año.

Recién hacia el 2009 se explicitó un objetivo específico para estos consejos, establecido por la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009), la cual señala que existen para “estimular y canalizar” la participación de la comunidad educativa en la escuela. Mas no es sino hasta la promulgación de la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015) que se precisa con mayor claridad cuál debería ser el rol de este consejo al interior de la escuela, cuáles las temáticas que trata, y, con ello, las responsabilidades mínimas que debe cumplir el director de la entidad: dar cuenta de la marcha del establecimiento, abocarse a las temáticas planificadas y referirse a las resoluciones públicas y de interés general, a partir de la última sesión del Consejo.

A su vez, precisa que el consejo debe ser informado de: los logros de aprendizajes de los estudiantes, conocer los resultados de los concursos para la contratación de profesionales del establecimiento, el presupuesto anual y el enfoque y metas de gestión del director. También debe ser consultado sobre: el Proyecto Educativo Institucional, las metas del establecimiento, los proyectos de mejoramiento, los informes de gestión educativa a ser presentados a la comunidad, el calendario de programación anual, las actividades extracurriculares y la elaboración del Reglamento Interno.

Así, es posible señalar que, efectivamente, a partir de la implementación de la Ley General de Educación (2009), y de la Ley de Inclusión (Ley 20.370, 2009), se ha instalado en las escuelas públicas chilenas un espacio que ha alcanzado gran preponderancia. De hecho, los directores señalan en sus discursos los cambios que sufridos en relación a la figura que cumplían años atrás: “(...) el Consejo Escolar se hacía solamente por el tema de meramente cumplir, porque así lo establecía la ley”.

Si bien existen importantes matices en su aplicación, a partir de los relatos de los directores es posible observar que los concejos cuentan con participación activa de la comunidad escolar y que se han constituido como espacios de deliberación relevantes para el devenir de la escuela. Por ejemplo, una directora señala que en su escuela poseen un consejo escolar, el cual se reúne una vez por mes y cuenta con: “participación de todos los estamentos”, entre ellos: equipo directivo, coordinadora de Programas de Integración Escolar⁵, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, apoderados, miembros de escuela abierta (iniciativa propia de la escuela) y representantes del sostenedor; al tiempo, su conformación ha atendido directamente a la ley de inclusión.

También hay quienes no solo han incorporado actores que deben “asistir por ley”, incluyendo a aquellos relevantes de la comunidad, como a la policía, que realiza talleres para los estudiantes y miembros de la Junta de Vecinos⁶, sino que también:

[...] hemos tratado (que asistan) representantes de la Junta de vecinos, porque en el vecindario donde está mi escuela hay hartas poblaciones y villas, entonces queremos que se incorporen los presidentes de la junta de vecinos. O sea, en este momento el Consejo Escolar lo componemos como doce personas (Director, Escuela Básica, Entrevista).

En la mayoría de casos, los directores explican que los consejos escolares trabajan fuertemente en los reglamentos internos, los proyectos educativos institucionales, los manuales de procedimiento y de convivencia escolar, y el programa de mejoramiento educativo. Enfatizando en el rol central ocupado por los estudiantes a la hora de señalar lo que necesitan aprender y cómo lo necesitan aprender:

Con nuestro reglamento interno, de forma resolutiva, hemos trabajado los proyectos educativos institucionales, el manual de procedimiento, el manual de convivencia, el PME, y de ahí también nos ha servido mucho el trabajo para mejorar los aprendizajes de nuestro plan de acción, porque los chicos han dado como señales bien claras de qué necesitan ellos para aprender, o cómo necesitan ellos para aprender, y eso ha sido así como un factor súper importante, por lo menos en mí (Directora, Escuela Básica, Entrevista).

5 Son programas planteados por el Ministerio de Educación chileno; deben velar por el mejoramiento de la calidad de la educación en los establecimientos escolares, potenciando la presencia, participación y el logro de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes.

6 Organizaciones comunitarias en Chile, de carácter territorial, representativas de las personas que residen en un barrio. Tienen la finalidad de promover el desarrollo de la comunidad.

Es en este marco en el que los directores comienzan a plantear un escenario de “democratización” de la toma de decisiones, cuyas implicaciones directas han permitido observar los problemas de la escuela desde una mirada más amplia, incorporando a actores que antes no eran referentes para la toma de decisiones: asistentes de la educación, padres, madres, apoderados y estudiantes.

Antes yo manejaba la información y tomaba decisiones con la jefa técnica y nada más. En cambio, ahora tengo un grupo de personas que tienen otra mirada, que vienen desde el alumno, ¿me entiende? Porque participan alumnos, los asistentes de la educación, participan apoderados y participan profesores, el consejo de profesores. Entonces, generalmente, lo que pasaba en el colegio se daba en el consejo de profesores, ¿me entiende? Se informaba, se tomaban decisiones ahí. En cambio, ahora se toman decisiones a un abanico de miradas, incluso del alumno (Director, Escuela Básica, Entrevista).

Actores relevantes

Otro elemento importante que surge de la voz de los entrevistados son los actores que ellos identifican como relevantes a la hora de pensar en escuelas inclusivas. Se suele pensar la inclusión haciendo referencia solamente a los estudiantes, pero para poder proyectar una escuela inclusiva y superar los obstáculos que van surgiendo en su camino, es necesario pensar ésta con la participación de los diversos estamentos que conforman la comunidad escolar.

En este sentido, señalan con ahínco que los cambios propuestos desde la ley vienen a poner en cuestión el rol de los adultos que son miembros de las comunidades escolares, no así a los niños, niñas y jóvenes. Así, plantean que la inclusión es una tarea más cercana para los estudiantes, incluso superando sus expectativas frente a determinados procesos.

Esto no pasa en los jóvenes -problemas con la diversidad-, porque yo creo que ellos ya lo tienen, lo tienen más asumido como parte de su vida, yo creo que esta ley, parece que esta ley venía más orientada para nosotros los viejos (Director, Escuela Básica, Entrevista).

Desde un comienzo los integrantes del equipo educativo aparecen como un foco a trabajar, destacándose entre ellos a los docentes y a los asistentes de la educación. Para los directores/as, los equipos educativos son un elemento de suma importancia a la hora de pensar el desarrollo de escuelas inclusivas; de hecho, consideran que tienen un rol preponderante al enfrentar los inconvenientes que ha presentado la ley inclusión desde su promulgación. A juicio de los directores/as, una de las principales falencias de los equipos educativos es la falta de herramientas de los docentes y asistentes de la educación para enfrentar las pro-

blemáticas emergentes en la escuela, cuestión que actuaría como inhibidor de la puesta en práctica de los requerimientos de la ley.

Siempre tenemos una situación muy complicada porque nuestros profesores ven que los estudiantes tienen esa diversidad o ese tema, que son, no sé si llamarles... especiales para poder tenerlos nosotros, nos ha generado problemas porque los apoderados, o sea los docentes, dicen que no se encuentran preparados (Directora, Liceo Científico Humanista, Entrevista).

Los actores que resaltan con más fuerza en el análisis realizado por los directores/as son las madres, padres y apoderados. A su juicio, ellos son uno de los principales obstáculos para el desarrollo de escuelas inclusivas. Al hablar de situaciones específicas que dificultan la aplicación de la Ley de Inclusión en la escuela, existe una constante referencia a la negación de los padres de aceptar la diversidad. En este sentido, gran parte de los discursos resalta que las situaciones “polémicas” influyen más en las susceptibilidades de madres, padres y apoderados antes que, incluso, en las de los propios estudiantes.

[...] donde más se puede ver eso, porque de repente los alumnos miran, uno les puede decir las cosas, aceptan que hay diferentes realidades, pero donde cuesta un poco más es en los padres y apoderados (Director, Escuela Básica, Entrevista).

Por tal razón, se señala que es prácticamente imposible pensar una escuela inclusiva sin el compromiso y trabajo colaborativo de madres, padres y apoderados. Son ellos quienes muchas veces se oponen a los cambios al interior de las escuelas y son también ellos los que optan muchas veces por el futuro escolar de sus hijos. En este sentido, su rol es preponderante y debe ser definido y trabajado desde los lineamientos de la Ley de Inclusión Escolar, porque aun cuando el rol estatal y de las instituciones educativas esté definido, se requiere ir más allá de lo previsto para pensar un cambio real. En esta línea, el trabajo con madres, padres y apoderados se transforma en un elemento de vital importancia para la construcción de escuelas inclusivas.

Conclusiones

La Ley de Inclusión Escolar ha implicado una serie de transformaciones en las escuelas chilenas, o por lo menos ha evidenciado cambios que estaban ocurriendo sucintamente en ellas. De cierta manera, ha comenzado a instalar un punto de inflexión en la forma en que son entendidos los distintos roles de la comunidad escolar, modificando las responsabilidades y obligaciones que cada uno debía asumir respecto de la misma en los últimos treinta años.

De esta forma, una de las relaciones que aparece menos destacada a primera vista se instala como un punto clave. El rol de madres, padres y apoderados está hoy mucho más asociado a un vínculo clientelar con las instituciones educativas. Cuestión que representa un ataque directo a los objetivos que requiere una escuela inclusiva. En este sentido, y a juicio de los directores/as, la transformación del rol que deben asumir dichos actores se presenta como una meta de vital importancia, la cual puede darse desde el potenciamiento de una mayor participación de ellos y de un fuerte compromiso en torno a lo que sucede en la escuela.

Por tal razón, se requiere de un giro en los proyectos educativos estatales, uno que incite la aparición de un Estado que constantemente considere a estos actores como una variable importante. De esta forma, los directores y directoras investigadas señalan con ahínco la necesidad de construir estrategias desti-

nadas a fortalecer los vínculos entre las familias y la escuela, así como también con los modos de participación que en ella se dan.

En definitiva, los desafíos parecen planteados. Se debe potenciar el uso de la voz por parte de las familias en las instituciones educativas, teniendo en cuenta, especialmente, que su participación puede considerarse parte importante del proceso de democratización social tan necesario para el desarrollo de escuelas inclusivas. Se trata así de empoderar de manera más efectiva a las familias, teniendo su participación como base a la hora de buscar la mejora de las instituciones educativas. En este sentido, se debe potenciar el compromiso de las familias con las escuelas, favoreciendo al hecho de que dejen de aspirar a que sus hijos e hijas se cambien de una escuela a otra, para, más bien, buscar constantemente transformar la escuela a la que asisten sus hijos, en pro de la mejora de la educación.

Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), pp. 140-159.
- Bellei, C., y Pérez V. (2010). Educación y conocimiento en la perspectiva del Bicentenario. Conocer más para vivir mejor. *Cien años de luces y sombras, T. 2*. Santiago: Taurus, pp. 235-345.
- Errázuriz, M. (2003). Cambios culturales: entre la tradición y la modernidad. La mujer y la familia. *Foro Bicentenario Chile hoy: ¿Averrándonos al umbral del desarrollo?*, pp. 23-35.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), pp. 201-227.
- Mineduc. (2014). *Proyecto Educativo Institucional. Orientaciones para la elaboración*. Obtenido desde http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201410091522060.pei_cartilla.pdf
- Mineduc. (2017). *¿En qué consiste la Ley de Inclusión Escolar?* Obtenido desde https://leyinclusion.mineduc.cl/#ley_inclusion
- República de Chile. (2005-Enero 27). Decreto 24. *Diario Oficial de la República de Chile. Reglamenta Consejos Escolares*. Santiago: Diario oficial.
- República de Chile. (2009-Agosto 17). Ley 20370. *Diario Oficial de la República de Chile. Ley General de Educación*, Santiago: Diario oficial.
- República de Chile. (2015-Mayo 29). *Ley 20845. Diario Oficial de la República de Chile. Ley de Inclusión*, Santiago: Diario oficial.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender*. México: Porrúa, FLACSO, COLMEX.

