



ANÁLISIS DE LA CULTURA ESCOLAR SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA DE CHILE

ANALYSIS OF SCHOOL CULTURE ON ATTENTION TO DIVERSITY FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS OF THE ESCUELAS DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA OF CHILE

Cony Fernanda Villarroel Raimilla ()*
José Luís Muñoz Moreno
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Esta contribución tiene el objetivo de analizar la cultura escolar sobre la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. El estudio llevado a cabo ha recurrido a una metodología de carácter mixto, cuyos instrumentos empleados han sido el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El cuestionario online se ha aplicado a 64 docentes y las entrevistas realizadas a 12 miembros de los equipos directivos pertenecientes a esta tipología de centros educativos. Los principales resultados obtenidos constatan la voluntad de las comunidades educativas por desarrollar proyectos educativos orientados a la inclusión. Entre las conclusiones alcanzadas se destaca la necesidad de fomentar una cultura escolar que apueste por la diversidad y sea capaz de concebir a la educación artística como una oportunidad para favorecer el crecimiento y desarrollo personal del alumnado.

Palabras clave: Cultura; diversidad; docente; educación inclusiva; educación artística.

Abstract

In Chile, the latest educational reforms have revealed significant progress in the promotion of educational inclusion with the purpose of guaranteeing the right of access, permanence and graduation of all people to the Educational System. Along with this, special emphasis is placed on the initiatives promoted by the Ministry of Education (MINEDUC) and the Ministry of Cultures, Arts and Heritage (MINCAP) of Chile for the development of artistic education linked to inclusive transformative education. An example of this is the strengthening of the Chilean Escuelas de Cultura y Difusión Artística, from which the value of collective reflection on pedagogical practices and the possibilities of building more comprehensive educational projects in a framework of quality improvement is rescued. of Education. In this context, it is necessary to make visible the important role that school communities play in promoting changes and improvements in educational quality, linked to the current challenges that educational inclusion calls for.

The purpose of this contribution is to analyze the school culture regarding attention to diversity from the perspective of the teachers of the Escuelas de Cultura y Difusión Artística. To this end, the study particularly focuses on some conditions and/or measures necessary to be considered by professionals regarding the treatment of diversity, which contribute to the achievement of an education and a school culture oriented towards inclusion. Mainly, to answer those questions related to the conception and promotion of diversity in this characteristic type of educational centers, considered as innovative educational projects open to the community, which enjoy curricular programming specialized in general training and artistic training for better development and comprehensive learning of students.

In this regard, a mixed study has been carried out, through the study of multiple cases. To this end, four publicly owned and subsidized private educational centers are analyzed that are distributed in different regions that cover

(*) Autor para correspondencia:
Cony Fernanda Villarroel Raimilla
Universitat Autònoma de Barcelona
Plaça Cívica, 08193 Bellaterra, Barcelona,
España
Correo de contacto: villarroelcony@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 01.03.2022
ACEPTADO: 28.11.2022
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1352

the central and southern areas of the country. For the analysis of the sources, the instruments selected for collecting information were: (a) Questionnaire, aimed especially at teachers in educational centers (subject teachers and differential education professionals); and (b) Semi-structured interview, mainly with the management teams (directors, heads of the Technical Pedagogical Unit, artistic coordinator and coordinator of the School Integration Program). The results obtained confirm the will of the educational communities to promote educational projects aimed at inclusion, which allow the forms of participation, learning and recognition of diversity to be redefined in order to improve the functioning of school dynamics. The above responds to adopting concrete measures that reduce the processes of exclusion and discrimination in educational spaces, through the recognition and acceptance of the diversity represented in the understanding of the differences of the students with respect to their cognitive, relational and cultural context. Among the conclusions reached, the need to promote a school culture that is committed to diversity and is capable of conceiving artistic education as an opportunity to promote the personal growth and development of students stands out.

Keywords: Culture, diversity, teacher, inclusive education, artistic education.

1. Introducción

La garantía de una educación para todos constituye uno de los mayores desafíos que deben afrontar los sistemas educativos de todo el mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, 2020; Sandoval et al., 2019). Si bien, en el contexto chileno la inclusión educativa se abordó inicialmente desde la Educación Especial y con atención en la discapacidad (Quiroga & Aravena, 2018), en los últimos años se han realizado algunas actuaciones para avanzar hacia una perspectiva más amplia de la inclusión y de la gestión de la diversidad en los centros educativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Alfaro & Herrera, 2020; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016; Sepúlveda & Castillo, 2021).

Sin ir más lejos, con la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar en el año 2015, se estimó un avance significativo en la creación de un marco normativo y legal para eliminar la discriminación arbitraria, la selección y el copago en los centros educativos con el propósito de reducir la segregación escolar. Sin embargo, la normativa promovía un cambio estructural a nivel educativo que, en la actualidad, “no asegura por sí misma que los procesos educativos que se desarrollan en las aulas y escuelas, así como las culturas institucionales, favorezcan la inclusión” (Manghi et al., 2018, p. 22), y desde donde fuera efectivo comenzar a difundirse el urgente desarrollo de los centros educativos inclusivos.

En la búsqueda por construir centros educativos más inclusivos, abiertos al diálogo y a la diversidad, el Estado chileno también ha impulsado diversas iniciativas para el fomento de la educación artística vinculadas con la educación transformativa inclusiva (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2016). Ejemplo de ello es el fortalecimiento de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile, a través de diversas medidas que refuerzan el mejoramiento académico, de infraestructura y equipamiento, para asegurar su sustentabilidad en el tiempo (CNCA, 2011; Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio [MINCAP], 2020).

Sin embargo, en la actualidad aún no se ha dado respuesta a cómo se promueve la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística a pesar de que las diversas medidas que la sustentan tienen como propósitos generar espacios para proporcionar conocimientos sobre la identidad, propiciar el diálogo cultural, resolver conflictos asociados a la exclusión y avanzar hacia la valoración de la diversidad (CNCA, 2011; MINCAP, 2019, 2020).

Esto se confirma, ya que la evidencia señala únicamente aportaciones teóricas que caracterizan a estos centros educativos “en términos de sus objetivos de enseñanza, modelos de funcionamiento y contextos específicos (...) con especial foco en la búsqueda y consecución de resultados de los estudiantes” (CNCA, 2011, p. 27). Y otros estudios relacionados, primordialmente ponen atención en los fundamentos de la

educación artística, la descripción de políticas educativas y su importancia en la formación de los estudiantes (CNCA, 2016).

Por estas razones, y dada la relevancia que tiene la respuesta de las comunidades educativas en la atención a la diversidad, el estudio que hemos realizado ha tenido como propósito analizar la cultura escolar sobre la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Particularmente, repasa en algunas condiciones necesarias para tener en cuenta por los profesionales de los centros educativos para el tratamiento de la diversidad, y que contribuyen en la consecución de una educación y una cultura escolar orientadas a la inclusión.

Lo anterior se enlaza claramente con la necesidad de conocer las percepciones que tiene el profesorado y los equipos directivos sobre la atención a la diversidad, ya que son considerados como los principales responsables del tratamiento de esta. Los profesores se constituyen como los representantes claves para el desarrollo de un centro educativo inclusivo por ser considerado como el instrumento pedagógico por excelencia (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2016), mientras que los equipos directivos tienen un rol esencial en cuanto pueden vehicular un proyecto educativo inclusivo, movilizándolo estilos de liderazgo participativo (Rojas, 2016).

1.1. La cultura escolar de la diversidad en los centros educativos

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), la cultura escolar constituye una de las tres dimensiones claves para avanzar hacia el cambio institucional de los centros educativos orientados a la inclusión, junto con las políticas y las prácticas educativas. Esta permite progresar hacia la creación de “una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro” (Booth & Ainscow, 2015, p. 16). Es la cultura escolar existente la que puede guiar las decisiones y apoyar los procesos de cambio e innovación en el centro educativo, necesarios para dar tratamiento a la diversidad (Baeza et al., 2021; Valdés et al., 2019).

No obstante, situarse en la perspectiva de la diversidad en los centros educativos supone un compromiso institucional que pone énfasis en una nueva cultura que hace suya la diversidad (Rojas & Haya, 2018). La tarea no es fácil, implica situarse desde una perspectiva que requiere un cambio trascendental en las maneras de actuar y resolver los desafíos que acontecen en las dinámicas escolares para avanzar hacia la construcción de un conocimiento social y cultural relevante que apueste por la diversidad (Andrades et al., 2021).

Desde esta lógica, una cultura escolar de la diversidad no es otra que comprende las diferencias existentes entre las personas y, en tal caso, las considera y valora como una oportunidad para

concebir procesos educativos de calidad más justos e igualitarios para todos (Granados, 2016; Lozano et al., 2018). Es indispensable que las comunidades educativas que buscan fomentar el enfoque inclusivo desarrollen una cultura escolar de la diversidad, basada en la promoción de valores inclusivos, el trabajo multidisciplinar y una visión compartida de la diversidad como elemento enriquecedor de la dinámica escolar (Gutiérrez et al., 2018; Jiménez & Mesa, 2020).

La consolidación de una cultura escolar de la diversidad, como tal, precisa de comunidades educativas que proporcionen atención a ciertas condiciones que respondan a criterios ideológicos y metodológicos proclives al tratamiento de la diversidad en los centros educativos. Por una parte, Cabrerizo y Rubio (2007) proponen distintas medidas de atención a la diversidad que, articuladas en su conjunto, pueden ser objeto de revisión para las culturas escolares preocupadas por la inclusión, y sirven de apoyo al planteamiento y la puesta en marcha de estrategias y prácticas educativas para atender a la diversidad. Estos criterios se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1

Medidas para atender a la diversidad

Medidas	Descripción
1. Comprensión de las diferencias individuales	Otorgar un sentido a la diversidad del alumnado en los ámbitos cognoscitivos, afectivos y relacionales.
2. Distinción entre educación obligatoria y postobligatoria	Distinguir según las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado para diseñar medidas que se adapten según estos elementos.
3. Prioridad de medidas	Diseñar estrategias que se adecuen a las necesidades educativas del alumnado en su diversidad, propias de la enseñanza adaptativa.
4. Atención a la diversidad en la vertiente estructural	Disponer de suficiente autonomía institucional para elaborar las fases de concreción, desarrollo y puesta en marcha de las intervenciones educativas.
5. Actuación coordinada	Proponer espacios de interacción entre los miembros para la planificación y la toma de decisiones respecto a la práctica educativa.
6. Previsión de recursos específicos	Requerir de profesionales para el apoyo de la práctica docente, tales como psicopedagogos/as, orientadores/as, asistente social, etc.

Nota. Adaptado de Cabrerizo y Rubio (2007).

Por otra parte, y más recientemente, Lozano et al. (2018) señalan otras condiciones necesarias para el tratamiento de la diversidad. Estas representan un aporte importante en la configuración

de una cultura escolar de la diversidad apoyada en la comunidad, y quedan distinguidas en la Tabla 2.

Tabla 2

Condiciones generales para la configuración de una cultura escolar de la diversidad

Condiciones generales	
A.	Asumir un concepto de la diversidad amplio y coincidir en actitudes positivas de respeto hacia la diferencia.
B.	El liderazgo del director y de la comunidad educativa es primordial. También contar con el apoyo de las instituciones de educación locales y la Administración educativa.
C.	El centro educativo debe mantener el sentido de comunidad colaborativa apoyándose en aquellos procesos que invitan a la reflexión y la construcción conjunta del Proyecto Educativo Institucional.
D.	Los docentes deben disponer de una serie de habilidades, conocimientos, enfoques metodológicos, materiales y tiempo para atender a la diversidad de forma efectiva.
E.	El centro educativo, las familias y los agentes externos deben cooperar entre sí y tomar decisiones conjuntas.
F.	Promover el aprendizaje colaborativo de los docentes y su desarrollo profesional, ya que es indispensable para encaminar a los centros educativos hacia la inclusión educativa.
G.	Mantener coherencia de las acciones con las características del alumnado para que este pueda conseguir con éxito los objetivos del currículo escolar.

Nota. Adaptado de Lozano et al. (2018).

Cabe destacar que las medidas adoptadas bajo estos criterios dependen de la realidad de cada contexto escolar, así como de la optimización de los recursos disponibles para encaminar los procesos de cambio e innovación en el centro educativo. Igualmente, es importante remarcar que el centro educativo, apreciado desde la óptica de la cultura escolar existente, que desarrolla prácticas y establece relaciones políticas de acuerdo con la lógica del Estado, se constituye en un espacio de sedimentación de identidades (Apablaza, 2016; Manghi et al., 2018). De este modo, puede anticipar el desarrollo de acciones y prácticas que posibiliten la respuesta educativa a quienes las integran, y que contribuyen a impulsar la inclusión en los centros educativos (Gutiérrez et al., 2018).

1.2. La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística

Desde hace mucho, las artes han sido consideradas una herramienta fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades (UNESCO, 2022; Wimmer, 2020). En este ámbito, el CNCA (2011) ha destacado significativamente la particularidad de las Escuelas de

Cultura y Difusión Artística chilenas dado su especial interés y preocupación por la formación de sus estudiantes en las artes y la cultura.

La constitución de estos centros educativos tiene larga data. Hace más de 60 años algunos centros educativos comenzaron por impartir talleres artísticos (visuales, musicales, teatrales, literarios, de danza, de cultura tradicional, entre otras) en complementariedad con las disciplinas de la educación formal o en la modalidad de centros culturales. De esta forma, “dedicaron esfuerzos fuertes y sostenidos en el tiempo para convertirse en ‘Escuelas Artísticas’, condición que alcanzaron varias décadas después” (CNCA, 2011, p. 66) con el reconocimiento del CNCA.

En la actualidad, estos centros educativos pueden ser de carácter municipal, particular subvencionado, particular pagado o de administración delegada. Forman parte de la opción educativa del Estado por fortalecer la educación artística como un elemento fundamental en la formación integral de las personas. Se encuentran distribuidos en diferentes regiones del país, principalmente en los sectores urbanos.

Si bien algunos centros educativos llevan a cabo procesos de selección en los que se consideran las habilidades artísticas de los postulantes y sus notas previas, estas no suelen ser una limitante para acceder al centro educativo (CNCA, 2011, 2016).

Los centros educativos se caracterizan por destinar mayor tiempo a la enseñanza artística, con la posibilidad de incorporar planes y programas de estudio propios. Las finalidades de estos proyectos educativos han permitido dar cabida a experiencias de inclusión que dan soporte al tratamiento de la diversidad, dado que “valoran fuertemente el aporte que el aprendizaje del arte puede hacer al desarrollo personal y social del alumnado” (CNCA, 2011, p. 139). Así, sus comunidades educativas generan espacios para promover la reflexión y el diálogo cultural sobre la identidad, los valores ciudadanos y el respeto hacia la diversidad (MINCAP, 2019, 2020).

También, estos centros educativos se diferencian por la constante apertura que tienen con la comunidad, lo que posibilita a sus miembros acceder a variadas experiencias de colaboración, mediante redes de alianzas estratégicas con universidades, instituciones culturales, agrupaciones, artistas, políticos, entidades públicas y privadas, entre otros, la mayoría de las veces incorporando la participación activa de la comunidad educativa en la vida sociocultural (CNCA, 2011). Son los profesionales, directivos, docentes y artistas, por mencionar algunos, quienes utilizan el arte en diversidad de talleres y proyectos que convocan diferentes lenguajes artísticos e iniciativas de carácter cultural, en favor de sensibilizar y propiciar mayor empatía y respeto hacia la diversidad.

En este caso, el arte se constituye en “una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades de cara a una mejora en sus situaciones individuales, grupales y comunitarias” (Moreno, 2016, p. 17), de manera que funciona como mediador en contextos problemáticos que contribuye significativamente en el desarrollo personal, social, educativo y cultural de las personas (UNESCO, 2022).

Para la formación del alumnado, cuentan con un amplio grupo de docentes especializados en las diferentes disciplinas que imparten (pedagogos, artistas, gestores culturales y artísticos, etc.). No obstante, estos centros educativos requieren del uso de equipamientos e infraestructuras de calidad que consideren la adquisición de instrumentos y espacios físicos para atender como se merece la enseñanza artística.

2. Metodología

El estudio llevado a cabo ha empleado una metodología mixta, descriptiva de prevalencia cualitativa, ante la necesidad de combinar procedimientos cuantitativos y cualitativos para obtener una mayor profundidad del fenómeno (Bisquerra, 2016). Al respecto, se ha optado por utilizar un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) que ha permitido recopilar información cuantitativa y cualitativa durante una misma fase, para luego analizar cada uno de los datos con independencia. Este método resulta pertinente para corroborar y realizar la validación cruzada de los datos cuantitativos y cualitativos en la fase de contrastación de los resultados (triangulación de informantes y fuentes) como una forma de optimizar las ventajas y minimizar las debilidades de cada uno (Hernández et al., 2016).

Para conseguir el objetivo propuesto, las técnicas para la recogida de la información utilizadas fueron el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Para el diseño de los instrumentos, se delimitaron las dimensiones como consecuencia de la reflexión teórica realizada en la investigación. Esto facilitó la elaboración de una matriz general por instrumento que concretó aún más el tema en cuestión mediante el planteamiento de los objetivos de estudio, las subdimensiones y las preguntas clave a las que se querían dar respuestas.

Por una parte, el cuestionario constó con un total de 25 preguntas formuladas según la revisión bibliográfica, y fueron agrupadas en dos dimensiones (información de carácter general y cultura escolar de la diversidad). Una de ellas estaba compuesta por preguntas cerradas de respuesta única, y la otra por preguntas cerradas de respuesta múltiple de acuerdo con una escala de tipo Likert de 1 a 5 (donde: Nunca: 1, Casi Nunca: 2, A veces: 3, Casi Siempre: 4 y Siempre: 5). De otro lado, la entrevista semiestructurada se concretó con un guion de entrevista dirigido a los equipos

directivos. Se definieron 11 preguntas en total, agrupadas en dos dimensiones (aspectos generales y cultura escolar de la diversidad). La primera estaba compuesta por preguntas cerradas de respuesta única, y la segunda por preguntas abiertas.

Ambos instrumentos fueron sometidos a la validación de 11 jueces expertos teóricos y prácticos, todos ellos relacionados directamente con el fenómeno educativo de estudio, al desempeñarse profesionalmente en universidades, centros educativos y fundaciones asociadas a la formación. Por medio de una plantilla de validación, estos valoraron las preguntas de los instrumentos según los criterios de univocidad (sí o no), pertinencia (sí o no) e importancia (1 a 5) (Hernández et al., 2016; Pedrosa et al., 2014). El vaciado de las respuestas se organizó en una matriz de validación, en donde se establecieron dimensiones que luego se vincularon con las preguntas del instrumento. La matriz también añadió un apartado para la realización de consideraciones finales para su modificación.

Tras las valoraciones y recomendaciones de mejora manifestadas por los jueces, las preguntas del cuestionario disminuyeron, siendo rediseñado en la plataforma de Google Forms, y posteriormente sometido a valoración a través de una prueba piloto que contó con la participación de 8 docentes de diferentes centros educativos chilenos. La Tabla 3 muestra la estructura del cuestionario definitivo, sus dimensiones y el tipo de ítems incorporados.

Tabla 3

Estructura del cuestionario

Dimensiones	Tipo de ítem	Número de ítem
1. Información de carácter general (género, edad, profesión, cargo, experiencia profesional, centro escolar).	Preguntas cerradas de respuesta única	de 6
2. Cultura escolar de la diversidad (comprensión de diferencias, medidas y actuaciones educativas, acceso a recursos, etc.).	Preguntas cerradas de respuesta múltiple	de 17
Total		23

Nota. Elaboración propia.

En lo relativo al guion de la entrevista definitivo, se reparó en la reformulación de algunas preguntas que resultaban un tanto confusas y que requerían de una mayor univocidad. No obstante, se mantuvo la misma cantidad de preguntas, dimensiones y tipo de ítems que se habían sugerido previamente a la validación por jueces. La Tabla 4 refleja su estructura, dimensiones y tipo de ítems.

Tabla 4

Estructura de la entrevista semiestructurada

Dimensiones	Tipo de ítem	Número de ítem
1. Aspectos generales (nombre, edad, profesión, años de experiencia profesional, cargo, años de experiencia profesional actual).	Preguntas cerradas de respuesta única	6
2. Cultura escolar de la diversidad (conocimiento, sentido de la comunidad, colaboración, finalidades educativas).	Preguntas abiertas	5
Total		11

Nota. Elaboración propia.

La muestra participante fue intencional y estratificada mediante la realización de un muestreo por multiniveles para métodos mixtos (Hernández et al., 2016). Un primer nivel permitió definir criterios de selección considerando el tipo de dependencia del centro educativo (municipal y particular subvencionado) y que contará con un proyecto educativo de enfoque artístico (Escuelas de Cultura y Difusión Artística). Un segundo nivel posibilitó seleccionar aleatoriamente cuatro centros educativos pertenecientes a la zona centro y sur de Chile. Después se determinaron los criterios de selección para la obtención de la población, considerando como unidad de análisis al grupo docente y directivo de cada centro educativo participante en el estudio.

Así, la población estimada del grupo docente fue de un total de 135 profesores, entre ellos profesorado de asignaturas de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media, y otro profesorado perteneciente al Programa de Integración Escolar. En cuanto a los equipos directivos, la población estimada fue de 17 responsables institucionales, quedando compuesta por directores, jefes de Unidad Técnico Pedagógica, coordinadores del área artística y coordinadores del Programa de Integración Escolar.

De la aplicación del cuestionario dirigido al profesorado, se recibieron 70 respuestas vía remota. Sin embargo, tan solo se pudieron considerar 64 cuestionarios completos. En la entrevista fueron 12 los profesionales de los equipos directivos que accedieron a participar en el estudio. De esta manera, la muestra final fue de 76 informantes. La Tabla 5 sintetiza la muestra participante.

Tabla 5

Muestra participante en el estudio según centro escolar

Centro educativo	Tipo de dependencia	Docentes	Directivos	Frecuencia absoluta	Porcentaje
Colegio de Arte y Cultura de San Antonio (CACSA)	Municipal	12	2	14	18%
Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión (CCDA)	Municipal	24	3	27	36%
Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt (ECDA)	Municipal	16	3	19	25%
Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud (CEAA)	Particular subvencionado	12	4	16	21%
Total		64	12	76	100%

Nota. Elaboración propia.

Se realizaron de manera simultánea diversos procedimientos para el tratamiento de los datos recabados en función del diseño DITRIAC, adoptado por tratarse de una investigación mixta (Hernández et al., 2016). En el caso del cuestionario, primero se depuró la información recogida mediante Excel y se sustrajeron los datos atípicos. Posteriormente, las informaciones cuantitativas fueron tratadas con el programa estadístico SPSS, derivando en la aplicación de pruebas estadísticas. Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias sometiendo a prueba las variables relativas a la dimensión del cuestionario “cultura escolar de la diversidad”.

Para las entrevistas, se procedió a transcribir la información recogida sobre el propio guion, cuyos datos posteriormente fueron cargados a Atlas-ti para iniciar el análisis de contenido de los datos mediante un proceso de codificación de las unidades temáticas a través de un método inductivo: reducción de datos, disposición y transformación de los datos, y elaboración y verificación de conclusiones (Saldaña, 2009). De aquí surgieron 64 unidades de significado, 11 códigos y 2 categorías. Por último, se recurrió a una matriz de información para la organización y presentación de los datos.

3. Resultados

Aquí se analizan los resultados más relevantes obtenidos a partir del análisis cuantitativo que repara en las condiciones que influyen en la cultura escolar de la diversidad desde la perspectiva de los docentes pertenecientes a los centros educativos participantes en el estudio. Igualmente, se analizan los resultados que parten del análisis cualitativo y que centran la atención en las percepciones sobre la cultura escolar de la diversidad según la opinión de los equipos directivos participantes.

3.1. Condiciones que influyen en la cultura escolar de la diversidad

A partir de un análisis descriptivo de frecuencias se relevaron las medias, desviaciones estándar y rangos (mín. y máx.), frecuencia absoluta y porcentajes por ítems de esta dimensión. Para prestar una mayor claridad de los datos, se procedió a calcular los descriptivos en torno a los criterios “En desacuerdo” y “De acuerdo” derivados de la escala Likert de calificación (1 a 5). De este modo, el criterio “En desacuerdo” representa el porcentaje total de los descriptivos *Nunca* y *Casi Nunca*, y el criterio “De acuerdo”, de *Casi Siempre* y *Siempre*.

Los resultados en las medias de la dimensión indican un desarrollo eventualmente positivo hacia la consolidación de una cultura escolar de la diversidad en los centros educativos estudiados, teniendo en cuenta que la mayoría de las puntuaciones en las medias sobrepasan la unidad de 4,00, siendo la media más alta un 4,45. El profesorado coincide en mostrarse de acuerdo con que en las respectivas comunidades educativas constantemente se proporciona atención a ciertas condiciones basadas en criterios ideológicos y metodológicos favorecedores de la atención a la diversidad. Por ende, contribuyen a la mejora en la consolidación de una cultura escolar de la diversidad. Lo anterior también se sostiene a partir de la diferencia entre los valores de rango mín. y máx. que se posicionan entre los valores 1 a 5, siendo el más representativo el valor 5 que corresponde al nivel de medición *Siempre*.

En la mayoría de los casos la desviación estándar en esta variable no supera la unidad en los ítems, lo que indica que no presentan un mayor grado de dispersión en la respuesta del

profesorado. La Tabla 6 revela los resultados obtenidos según los descriptivos básicos por ítem y el criterio de la dimensión analizada.

Tabla 6

Descriptivos básicos variable "cultura escolar de la diversidad" (N=64)

Ítems	N	Media	DE	Min.	Máx.	En desacuerdo	De acuerdo
1. Comprender las diferencias de los estudiantes respecto a su contexto cultural	64	4,39	,809	1	5	3,2%	87,5%
2. Comprender las diferencias del alumnado respecto a su ámbito relacional	64	4,42	,813	1	5	3,2%	90,7%
3. Comprender las diferencias del alumnado respecto a su ámbito cognitivo	64	4,34	,840	1	5	3,2%	90,6%
4. Promover la equidad para garantizar una mayor participación en el aprendizaje	64	4,45	,815	1	5	3,2%	90,7%
5. Promover medidas concretas que reduzcan procesos de exclusión y discriminación	64	4,42	,773	2	5	1,6%	85,9%
6. Promover un liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente	64	4,25	1,008	1	5	6,3%	76,6%

7. Comprometer a la comunidad educativa con el proyecto educativo	64	4,09	,868	2	5	6,3%	79,7%
8. Promover la participación en la confección de documentos institucionales	64	4,03	,816	2	5	3,1%	75,1%
9. Planificación, ejecución y evaluación del PEI por parte del equipo directivo	64	4,30	,954	2	5	6,3%	78,1%
10. Proponer actividades colectivas para sensibilizar sobre la diversidad	64	4,17	,969	1	5	6,3%	78,2%
11. Implicar a la comunidad educativa en el proyecto educativo inclusivo motivado por el equipo directivo	64	4,41	,791	2	5	1,6%	84,4%
12. Describir las estrategias o actuaciones en documentos institucionales	64	4,28	,917	1	5	4,7%	82,9%

ANÁLISIS DE LA CULTURA ESCOLAR SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA DE CHILE

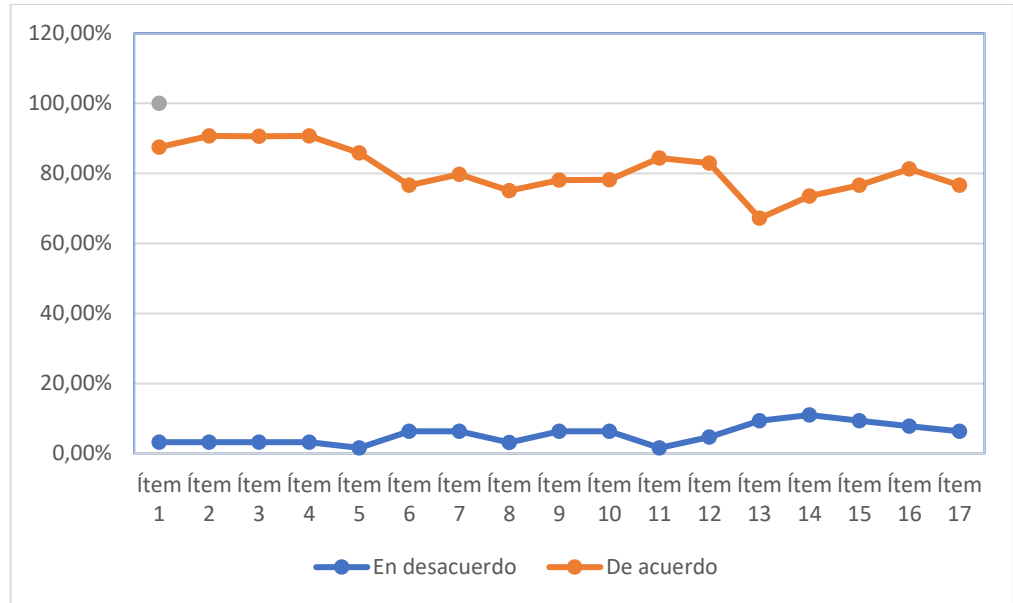
13. Contar con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos para atender la diversidad	64	3,86	1,037	1	5	9,4%	67,2%
14. Facilitar acceso a material y formación continua para la labor pedagógica	64	4,03	1,054	1	5	11%	73,5%
15. Promover el trabajo colaborativo entre profesionales	64	4,13	1,016	1	5	9,4%	76,6%
16. Utilizar redes de colaboración con otras instituciones sociales y educativas	64	4,20	,929	2	5	7,8%	81,3%
17. Evaluar de forma continua y permanente las estrategias	64	4,08	,948	1	5	6,3%	76,6%

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, la Figura 1 visibiliza los resultados obtenidos en el análisis de frecuencia en relación con el porcentaje alcanzado en los criterios *En desacuerdo* y *De acuerdo*.

Figura 1

Resultados (en porcentaje) de criterios En desacuerdo y De acuerdo



Nota. Elaboración propia.

El compromiso de las comunidades educativas para responder de manera positiva a la diversidad, y en el que interviene una fuerte carga ideológica, tiene que ver con la constante preocupación por promover la equidad entre todo el alumnado para garantizar una mayor participación en el aprendizaje (90,7%), cuya media es la más alta, con un 4,45. A esto se añade la importancia que tiene para el profesorado reconocer y respetar la diversidad, teniendo en cuenta que para atender a la diversidad es fundamental comprender las diferencias del alumnado con respecto a su ámbito relacional (90,7%), a su ámbito cognitivo (90,6%), y a su contexto cultural (87,5%).

También, cabe distinguir la inclinación favorable que tienen las comunidades educativas hacia la promoción de medidas concretas que reduzcan los procesos de exclusión y discriminación (85,9%), cuya media de 4,42 es la segunda más alta en comparación con los demás ítems. Corresponde a un indicador que anticipa la necesidad de orientar los esfuerzos hacia una renovación de los procesos educativos para alcanzar los propósitos de la inclusión educativa de cara a ofrecer una mejor respuesta a la diversidad.

No obstante, es posible observar que los ítems 13 y 14 congregan un menor porcentaje en relación con los demás. De alguna manera, se evidencian las posibles limitaciones que poseen las comunidades educativas para responder a la diversidad. Principalmente, en facilitar acceso a material y formación continua para la labor pedagógica (73,5%), y contar con la infraestructura, los materiales y los tiempos mínimos destinados para la gestión de la diversidad (67,2%), esta última con la media más baja equivalente a un 3,86.

3.2. Percepciones sobre la cultura escolar de la diversidad

El análisis de las percepciones de los equipos directivos sobre la dimensión de cultura escolar de la diversidad reflejó tanto coincidencias como divergencias en las opiniones de los participantes. El análisis de contenido realizado determinó la emergencia de códigos vinculados con las categorías “sentido de la comunidad y colaboración” y “finalidades educativas orientadas a la inclusión”. La Tabla 7 resume el desglose de los códigos por centro educativo según las categorías e indica el total de las unidades de significado (US) tras las contestaciones de los directivos.

Tabla 7

Resumen de las categorías y códigos por centro educativo y unidad de significado (US)

Categorías	Códigos	CACSA	CCDA	ECDA	CEAA	US
Sentido de comunidad y colaboración	Aceptación-diversidad	2	3	3	4	12
	Compromiso-diversidad	1	1	2	2	6
	Participación-comunidad	1	1	1	1	4
	Participación-familias	1	3	3	3	10
	Acciones del centro educativo	0	0	2	0	2
Finalidades educativas orientadas a la inclusión	Aportes-educación artística	3	2	0	1	6
	Desarrollo personal	1	0	2	1	4
	Formación integral	1	1	1	7	10
	Valores inclusivos	0	0	0	3	3
	Sentido de pertenencia	0	1	4	1	6

Relación inclusión	0	0	1	0	1
Total					64

Nota. Elaboración propia.

3.2.1. Sentido de la comunidad y colaboración

Los equipos directivos coinciden en que sus comunidades educativas ofrecen una respuesta positiva a la diversidad. Por una parte, constatan la voluntad de la comunidad por involucrarse en el desarrollo de un proyecto educativo orientado a la inclusión.

Tenemos la sensación y la certeza de que al menos la Escuela es un centro educativo inclusivo. Obviamente nos falta trabajar, pero a través de los métodos de trabajo del arte tratamos de tener un entorno de evaluación que atienda a la diversidad. (Participante 7, entrevista, ECDA).

La respuesta siempre es positiva y hoy en día el apoderado se ha empoderado un poco más. La comunidad educativa se ha empoderado más en reclamar que existan espacios para la diversidad. (Participante 9, entrevista, CEAA).

Por otra parte, dicha respuesta se traduce en la aceptación y el respeto por la diversidad, ante la eventual necesidad de reducir barreras como la discriminación y la exclusión que pueda sufrir el alumnado al interior de los centros educativos. O bien, a través de la integración de las familias con el proyecto educativo.

No hay rechazo de parte de la comunidad educativa, tanto del profesorado como del alumnado, hacia el alumnado que presenta alguna diferencia. En todo caso hay más ayuda y mucha entrega por atender a las diferencias cognitivas, de género, etc. (Participante 4, entrevista, CCDA).

En general, la comunidad educativa acepta la diversidad. Siempre estamos trabajando para poder incluir al alumnado de otros países, incorporar a las familias, etc. También cuando hay alumnado con discapacidad. (Participante 11, entrevista, CEAA).

Otros informantes destacan la labor del profesorado ante una respuesta positiva a la diversidad. El grupo docente demuestra estar implicado en el proceso y tener buena disposición con el

alumnado. Para algunos, esto se debe a que parte del profesorado pertenece a un grupo etario más joven que los demás miembros de la comunidad educativa.

Nosotros estamos muy abiertos a construir una comunidad diversa. Tenemos la ventaja de que el grupo etario es bastante joven, como también el rango etario del profesorado. Son personas muy permeables, adaptables y con ideas nuevas con respecto al caso. (Participante 1, entrevista, CACSA).

A pesar de ello, hay quienes señalan que hace falta generar más acciones para concientizar a todos los miembros con respecto a la importancia de la inclusión y la diversidad, más allá de las directrices de la política educativa ya existentes para la construcción de comunidades escolares inclusivas.

Aunque normativamente hay regulación, en la práctica siento que todavía hay que avanzar en desarrollar la inclusión desde distintos ámbitos. Partiendo, por ejemplo, de cómo trabajamos colaborativamente con nuestros pares entre profesores, cómo tomamos nuestras decisiones pedagógicas y cómo gestionamos el desarrollo de las habilidades diversas del alumnado. (Participante 6, entrevista, ECDA).

Junto con lo anterior, se perciben ciertas resistencias de los equipos directivos hacia la atención y gestión de la diversidad, motivadas en la mayoría de las ocasiones por creencias culturales que limitan el proceso e inhiben llevar a cabo acciones de colaboración entre la comunidad educativa.

Los adultos tenemos creencias culturales, generacionales y una formación inicial que nos ponen cortapisas para poder entender la Ley de Inclusividad. (Participante 4, entrevista, CCDA).

Todavía existen muchas resistencias. Aún está instalada esa convicción de que, si me pagan una cantidad de horas, se hace un cierto trabajo o no. También la idea de que no se interviene porque no se estudió diferencial en la universidad. (Participante 5, entrevista, CCDA).

Pese a esta realidad, la invitación de los equipos directivos hacia los miembros de los centros educativos es que deben seguir cambiando sus mentalidades día a día. Básicamente porque la diversidad es cada vez más amplia y lo va a seguir siendo. Por eso, corresponde comprender que esto enriquece la educación en particular, y también la sociedad en general.

3.2.2. Finalidades educativas orientadas a la inclusión

Ante la preocupación de orientar las finalidades educativas hacia la inclusión, varios responsables institucionales han destacado la importancia del modelo de enseñanza focalizado en la educación artística que actualmente se imparte en los centros educativos analizados. Para muchos, es de vital relevancia vincular los aportes de la educación artística con una educación

de calidad, capaz de dar cabida a experiencias de inclusión que apoyen el tratamiento de la diversidad.

Alcanzar una educación de calidad significa dar oportunidades al alumnado para que pueda desarrollar habilidades y destrezas a través del arte y prepararse para la vida. (Participante 7, entrevista, ECDA).

Estamos convencidos de que el arte es clave para la vida de los seres humanos desde la cotidianidad. El arte como un medio de equilibrio, de apreciación de la belleza o como elemento, permite evaluar las distintas perspectivas propias para desarrollar tu creatividad. (Participante 1, entrevista, CACSA).

Hay quienes constatan que las experiencias educativas del alumnado vinculadas con la educación artística contribuyen significativamente en su formación. Para algunos, pueden favorecer procesos integradores de los conocimientos y el fortalecimiento de las habilidades. Para otros, influyen esencialmente en su desarrollo como personas.

La educación artística abre puertas y da oportunidades. A largo plazo genera mejores ciudadanos capaces de expresarse sanamente. Y también ciudadanos capaces de expresar sus talentos. (Participante 6, entrevista, ECDA).

Siento que el arte ha tenido una repercusión positiva. A través del arte hemos logrado aprendizajes y cambios conductuales muy importantes en el alumnado. (Participante 11, entrevista, CEAA).

La voluntad de las comunidades educativas se inclina claramente por generar espacios promotores de la reflexión sobre la identidad, los valores ciudadanos y el respeto por la diversidad. Estos elementos forman parte de la base nuclear del proyecto educativo que los centros educativos analizados ponen a disposición de la sociedad.

Dentro de la escuela que soñamos y visionamos, queremos fomentar el trabajo en equipo, la empatía, y la capacidad de conocernos, respetarnos y admirarnos. A partir del arte, podemos generar cambios en actitudes y comportamientos del alumnado y disminuir ciertos vicios que existen en relación con la competitividad. (Participante 9, entrevista, CEAA).

El trabajo que hemos hecho con el alumnado nos ha permitido ver cómo este se ha integrado en la comunidad. Se han hecho esfuerzos para constituir espacios idóneos para que el alumnado se sienta acogido y parte de un grupo

en común que no rechaza y tampoco discrimina. (Participante 6, entrevista, ECDA).

Ante el escenario educativo presente, los equipos directivos comparten la visión de que cabe dar un mayor impulso al arte en el Sistema Educativo. Entienden que el arte constituye un elemento primordial para traer a la luz el debate sobre la igualdad y la equidad de oportunidades en la educación. Sobre todo, cuando urge derribar ciertos mitos y creencias de una sociedad altamente competitiva y, en ocasiones, segregadora y discriminadora. Después de todo, trabajar el arte de manera dirigida y concientizada, proponiendo que los proyectos de aprendizaje de un centro educativo converjan bajo una misma estrategia de acción, puede suponer un aporte importante para mejorar la sociedad por medio de mejorar la educación.

4. Discusión

A partir de los resultados analizados se pueden extraer distintos elementos que ayudan a examinar la cultura escolar sobre la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas. Para comenzar, las comunidades educativas de estos centros educativos se distinguen por ser acogedoras y estimulantes. De hecho, se esfuerzan por orientar sus finalidades educativas hacia la inclusión educativa (Apablaza, 2016; Booth & Ainscow, 2015).

Una de las principales motivaciones es conseguir que todo el alumnado se sienta incluido. El centro educativo tiene que ser un espacio seguro, en donde cada uno de los alumnos se sienta valorado (UNESCO, 2017, 2020). Por eso se generan escenarios que fomentan el diálogo sobre la identidad, los valores inclusivos y el respeto hacia la diversidad, como una manera de fortalecer el sentido de pertenencia del alumnado con el centro educativo (MINCAP, 2019, 2020).

La cultura escolar de los centros educativos analizados asume el compromiso ético y social de garantizar mayores oportunidades de éxito escolar e inclusión educativa para todos (Granados, 2016; Valdés et al., 2019). Así, la respuesta hacia la diversidad se traduce a menudo en estimular los valores inclusivos y guiar decisiones orientadoras de los procesos de cambio e innovación educativa, tan necesarios para atender a la diversidad (Baeza et al., 2021; Jiménez & Mesa, 2020; Sandoval et al., 2019). Esto supone emprender procesos de transformación individual y colectiva, en donde conviene priorizar una visión compartida de la diversidad como un elemento enriquecedor de la dinámica escolar (Ballesteros et al., 2014; Gutiérrez et al., 2018). Por consiguiente, se asiste a la consolidación de unas auténticas culturas escolares de la diversidad.

Desde la lógica de las comunidades educativas, es primordial reparar en ciertos condicionantes que respondan a criterios ideológicos y metodológicos en favor del tratamiento de la diversidad (Cabrerizo & Rubio, 2007; Lozano et al., 2018). Es el caso de: promover la equidad entre todo el alumnado para garantizar una mayor participación en el aprendizaje; reconocer y respetar la diversidad desde la comprensión de las diferencias del alumnado con respecto a su ámbito cognitivo, relacional y el contexto cultural; y adoptar medidas concretas que reduzcan los procesos de exclusión y discriminación en los espacios educativos (Moreno, 2016). Se trata de ofrecer una respuesta positiva a la diversidad. Al respecto, es la voluntad de las comunidades educativas involucrarse en el desarrollo de un proyecto educativo orientado a la inclusión (Manghi et al., 2018).

Si bien los responsables institucionales valoran cada vez más la implicación de las familias con los proyectos educativos, así como la buena disposición del profesorado en la atención a la diversidad, también se reconoce que es necesario gestionar acciones que permitan concientizar a todos los miembros de la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión y la diversidad (Rojas & Haya, 2018). Probablemente, se deba ello a algunas de las limitaciones que presentan y que tienen que ver con el acceso a material y formación continua para la labor pedagógica.

Pese a todo, es significativo el aporte que hacen las Escuelas de Cultura y Difusión Artística en el actual Sistema Educativo chileno (CNCA, 2011). Principalmente, porque representan unas experiencias educativas que propician el acercamiento hacia una educación equitativa y de calidad vinculada con un mejor desarrollo de la educación artística (UNESCO, 2022; Wimmer, 2020). Así, la cultura escolar de esta tipología de centros educativos se distingue por valorar fuertemente las contribuciones que el aprendizaje del arte hace en la formación académica y el desarrollo personal y social del alumnado (CNCA, 2011). Especialmente, por cuanto refuerza los valores inclusivos y su desarrollo como ciudadanos, más allá de proporcionar una simple formación profesionalizante de las disciplinas artísticas (CNCA, 2016).

5. Conclusiones

Apostar por el desarrollo de la inclusión educativa en los centros educativos requiere de una reflexión profunda por parte de los miembros que componen la comunidad educativa. Conscientes de esto, conviene progresar en la construcción de un conocimiento social y cultural relevante para encaminar una respuesta positiva, y de naturaleza colaborativa, hacia la atención a la diversidad (Ballesteros et al., 2014; Rojas & Haya, 2018).

A veces es necesario cambiar la propia mirada para comprender que en nuestras aulas es cada vez más urgente atender a las diversas necesidades educativas del alumnado, puesto que hoy día tienen mayor presencia en el Sistema Educativo (Sepúlveda & Castillo, 2021). La diversidad debe ser comprendida como un elemento que enriquece al centro educativo y su cultura escolar. Nunca debiera considerarse como una amenaza que irrumpe negativamente en el buen desarrollo de la labor educativa de los profesionales (Echeita, 2016).

Hay que establecer un compromiso ante el ideal de proponer medidas que atiendan a la diversidad, y que sean beneficiosas para todo el alumnado, posibilitando la transformación de las culturas escolares, así como de las políticas y las prácticas educativas (Booth & Ainscow, 2015). Si bien es preciso tener conocimiento sobre los lineamientos y las normativas de las políticas para el impulso de la inclusión educativa en los centros educativos, es también fundamental que las comunidades educativas no escatimen en interpretar los apoyos requeridos (MINEDUC, 2016). Los centros educativos han de orientar sus prácticas hacia la configuración de una cultura escolar que atiende a la diversidad sin paliativos. Desde abajo y hacia arriba, porque no se puede esperar que los cambios en educación solo vengan de arriba hacia abajo.

La investigación realizada ha traído a la luz el diálogo sobre la respuesta que las comunidades educativas mantienen con la atención a la diversidad. En tal caso, ha procedido a analizar la cultura escolar sobre la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística. Estas son unos centros educativos que representan un aporte imprescindible al actual escenario educativo del Sistema Educativo chileno, en tanto buscan favorecer la diversidad proporcionándoles a las personas mayores oportunidades de acceder a la educación y a una formación integral mediante el fomento de la educación artística.

El tratamiento de la diversidad que estas operan permite resignificar las formas de participación, aprendizaje y reconocimiento de la diversidad desde la lógica de unas comunidades educativas inclusivas, por cuanto la diversidad es considerada como una condición inherente a los seres humanos, y por lo mismo, comprenden que los contextos educativos deben diversificarse y contextualizarse de manera pertinente a las necesidades de sus estudiantes.

Además, las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas son referentes en impulsar el crecimiento de unas culturas escolares de la diversidad, y transformar los escenarios educativos de cara a un mejor funcionamiento de las dinámicas escolares, por cuanto permiten ampliar la mirada sobre cómo responder a la diversidad en un contexto que valora y fomenta la educación artística, porque la considera una herramienta fundamental para conectarse con los otros y para construir sociedades más justas, con sentido social y con mayor preocupación por la mejora.

6. Agradecimientos y financiación

El primer autor contó con el apoyo económico de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/Programa de Beca/DOCTORADO EN EL EXTRANJERO BECAS CHILE/ 2019-72200235

7. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4488>
- Alfaro, J., & Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Andrades, J., Cornejo, J., & Pérez, E. (2021). Estudiantes de pedagogía y su conocimiento sobre la inclusión escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(44), 164-182. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.010>
- Apablaza, M. (2016). Discursos de Diferencia en Educación: Análisis de la Política de Diversidad/Inclusión Chilena. *Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 336-345. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/617>
- Baeza, J., Bustos, C., Guzmán, A., Imbarack, P., & Mercado, J. (2021). Migrantes en escuelas católicas chilenas: Desafíos para una cultura inclusiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(42), 257-271. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042baeza15>
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM Educación y Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Cabrerizo, J., & Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Prentice Hall.
- Congreso Nacional de Chile. (2015, 08 de junio). *Ley 20845. 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*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). Estudio de caracterización de las Escuelas Artísticas. Recuperado desde <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/ESTUDIO-I-CNCA.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Educación Artística y Diversidad Cultural. Caja de herramientas para la Educación Artística*. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17450>
- Echeita, G. (2016). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-36). Horsori.
- Granados, J. (2016). La perspectiva de clase en los discursos sobre la diversidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 159-172. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/259/253>
- Gutiérrez, M., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.18041/978-958-8981-45-1>
- Jiménez, J., & Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Lozano, J., Cerezo, M., & Alcaraz, S. (2018). *Plan de Atención a la Diversidad*. Alianza Editorial.
- Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñán, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. Gobierno de Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/491>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019). *Caja de herramientas para la educación artística*. Gobierno de Chile.

<https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/caja-de-herramientas-educacion-artistica/>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2020). *Educación más Arte. Trabajo por proyectos*. Gobierno de Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17000>

Moreno, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusión y educación: todos sin excepción*.

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7145

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Propuestas para la educación artística: orientaciones de política pública; documento de política*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380505>

Pedrosa, I., Suárez, J., & García, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10(2), 3-20.

<http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>

Quiroga, M., & Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 82-111.

<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>

Rojas, M. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Fondo de

Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación de Chile.

[https://centroestudios.mineduc.cl/wp-](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911429.pdf)

[content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911429.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911429.pdf)

Rojas, S., & Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Universidad de Cantabria.

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers [El manual de codificación para investigadores cualitativos]*. Sage.

Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Editorial Síntesis.

Sepúlveda, F., & Castillo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(44), 183-197. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.011>

Valdés, R., López, V., & Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Wimmer, M. (2020). La expresión artística y la cultura en la educación. En busca de nuevos campos de colaboración. En Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (Coord.), *Monográfico Ciudad, Cultura y Educación* (pp. 16-23). AICE.