

## “El contexto te lo requiere”: Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile

### “The context required it”: Pandemic, teacher agency and inclusion in Chile

**Constanza Cárdenas Alarcón** \*

School of Education, University of Glasgow, Glasgow, United Kingdom ([2805800c@student.gla.ac.uk](mailto:2805800c@student.gla.ac.uk))

**Constanza Herrera-Seda** 

Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile ([constanza.herrera.s@usach.cl](mailto:constanza.herrera.s@usach.cl))

**José Fuentes Sepúlveda** 

Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile ([jfuentess@udec.cl](mailto:jfuentess@udec.cl))

**Hugo Torres-Contreras** 

Departamento de Educación, Universidad de Chile, Santiago, Chile ([htoresco@uchile.cl](mailto:htoresco@uchile.cl))

\*Autora para correspondencia

**Recibido:** 02-enero-2023

**Aceptado:** 28-junio-2023

**Publicado:** 15-julio-2023

**Citación recomendada:** Cárdenas Alarcón, C., Herrera-Seda, C., Fuentes Sepúlveda, J., & Torres-Contreras, H. (2023). “El contexto te lo requiere”: Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2887>

#### RESUMEN

La irrupción de la pandemia el año 2020 significó uno de los desafíos educativos más grandes del último tiempo, haciendo más desafiante el anhelo de alcanzar una educación inclusiva. En Chile, las comunidades escolares emprendieron diversas iniciativas para abordar la enseñanza a distancia en un contexto de inequidad social. El presente estudio buscó comprender cómo se desarrolló la agencia docente para la inclusión en una escuela chilena. Se utilizó un diseño mixto de tipo paralelo, utilizando un cuestionario auto reportado por los y las docentes para ahondar en los cambios realizados, y una entrevista grupal para profundizar en la organización de la institución. Dentro de los resultados, destacan acciones que buscaban adaptar lo tradicional al nuevo contexto educativo bajo la idea de llegar a todos los y las estudiantes desde el vínculo emocional. Estos cambios se realizan mayoritariamente entre docentes, basados en relaciones de confianza y contención emocional en ausencia de apoyo institucional. Los resultados presentados contribuyen a ampliar la comprensión de la agencia docente para la inclusión en el marco de la crisis por COVID abriendo preguntas para el abordaje de la temática en el marco de la presencialidad.

**Palabras clave:** colaboración docente, COVID-19, prácticas inclusivas, redes epistémicas

#### ABSTRACT

The outbreak of the pandemic in 2020 represented one of the greatest educational challenges of recent times, making the goal to achieve inclusive education even more challenging. In Chile, schools had various initiatives to address distance learning in a context of social inequity. The present study sought to understand how teachers' agency for inclusion was developed in a Chilean school. A mixed parallel design was used, using a self-reported questionnaire by teachers to go deep into the changes made, and a group interview to delve into the institution organization. Among the results, actions that sought to adapt the traditional to the new educational context under the idea of reaching all students from the emotional bond stand out. These changes are mostly made among teachers, based on relationships of trust and emotional support in the absence of institutional support. The results presented contribute to broaden the understanding of teachers' agency for inclusion in the context of the COVID crisis, opening questions for the approach of the subject in the context of face-to-face teaching.

**Keywords:** COVID-19, epistemic networks, inclusive practices, teacher collaboration

**Financiamiento:** Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Beca Magíster Nacional Convocatoria 2019 Constanza Cárdenas Folio No. 22190784.

**Conflictos de interés:** Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La educación inclusiva se considera uno de los desafíos más importantes en el terreno educativo a nivel internacional (Ainscow, 2019). Existe un acuerdo generalizado en torno a su importancia, siendo destacada en el Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible para el 2030 de la UNESCO (2019), en cuanto a promover un sistema educativo más justo y equitativo a lo largo de la vida. Echeita (2019), señala que distintos autores han definido la inclusión como un proceso de cambio, que considera a todos/as los/as estudiantes sin excepción y busca garantizar la *presencia* en un espacio común, la *participación* en las actividades de aprendizaje y convivencia en la escuela, y el *aprendizaje* en las distintas áreas del currículum. Otros autores conceptualizan la educación inclusiva como un proyecto político para dismantelar las condiciones de exclusión, siendo una aspiración en términos investigativos y de enseñanza (Slee, 2019), en un marco de justicia social (Waitoller, 2020).

Dentro de los múltiples elementos a considerar para la transformación de las escuelas, el papel que posee el profesorado para la inclusión resulta fundamental (Pantić & Florian, 2015). Las investigaciones han otorgado gran atención al estudio de la acción del profesorado, considerando el rol fundamental que poseen en llevar a la práctica los principios inclusivos (UNESCO, 2019). Sin embargo, las complejas realidades sociales y económicas en los países del Sur Global -como es el caso de Chile-, dificultan la concreción de una educación inclusiva (Walton, 2018). En ese sentido, lo que implica la inclusión en cada sistema escolar y cada sala de clases es diferente (Finkelstein et al., 2021), y su abordaje debe atender a las condiciones de exclusión que sostienen la opresión de determinados grupos y personas en cada sociedad (Slee, 2019). Desde allí, surgen preguntas en torno a cómo abordar la investigación en torno al trabajo del profesorado para la inclusión haciendo eco del llamado de Durán y Gine (2011) de evitar descansar el reto de la educación inclusiva en las espaldas de los y las docentes, reconociendo la importancia de generar condiciones propicias en términos de currículum, recursos, sistemas de apoyo y organización escolar.

En consideración a lo anterior, en los últimos años se ha desarrollado un creciente interés por la indagación del rol del profesorado en la educación inclusiva desde los modelos de agencia docente (Li & Ruppap, 2021), valorando que el cambio constituye tanto una dimensión esencial de la agencia, como de la educación inclusiva (Echeita, 2019). Al respecto, los modelos de agencia docente que poseen una mirada ecológica han sido especialmente interesantes, pues reconocen que la acción del profesorado se encuentra influenciada por dimensiones referidas al pasado, presente y futuro de los docentes (Priestley et al., 2015). Por otro lado, recientes revisiones en el tema muestran la falta de estudios empíricos en torno a la agencia docente en el marco de la educación inclusiva, requiriendo ampliar los estudios en contextos educativos diversos (Li & Ruppap, 2021).

El presente trabajo buscó comprender el desarrollo de la agencia docente para la inclusión en una escuela chilena. Esta investigación se realizó en el contexto del COVID-19, el cuál exacerbó las condiciones de exclusión que se encontraban previamente instaladas en los sistemas educativos (Meinck et al., 2022), desafiando aún más, el desarrollo de la agencia docente en relación con esta temática.

### **El rol del profesorado en la educación inclusiva**

En el sinuoso camino hacia una educación inclusiva se ha destacado la importancia de la acción docente (Cisternas & Lobos, 2019), a partir del enfoque de pedagogía inclusiva, desarrollado fuertemente en los últimos años (Moriña, 2020). La pedagogía inclusiva constituye un proyecto comunitario (Florian & Black-Hawkins, 2011), que reconoce el rol docente en la reducción de las inequidades en el aprendizaje y la mejora de la calidad de la educación (Florian, 2015). Desde esta perspectiva, el profesorado valora la diversidad y enseña con foco en el estudiantado, con énfasis en aspectos emocionales y metodologías activas (Moriña & Orozco, 2021). Además, se crean aulas acogedoras, que promueven la confianza e independencia en el aprendizaje, mediante estrategias adaptadas a las necesidades de todos los/as estudiantes (Losberg & Zwozdiak-Myers, 2021).

La pedagogía inclusiva enfatiza las creencias, conocimientos, diseños y acciones a través de las cuales los y las docentes promueven la inclusión (Gale & Mills, 2013). El profesorado requiere entender el aprendizaje desde el reconocimiento de la diferencia como elemento esencial del desarrollo; comprender la justicia social para sostener que todos los y las estudiantes son capaces de aprender, y

colaborar activamente para brindar apoyo a todo el estudiantado (Spratt & Florian, 2015). La pedagogía inclusiva no se limita a un repertorio de métodos, sino a una perspectiva de enseñanza y aprendizaje que extiende para todo el estudiantado las oportunidades que usualmente están disponibles solo para algunos (Deppeler et al., 2015).

### **Agencia docente**

El concepto de agencia ha sido desarrollado, entre otras, en el área de las ciencias sociales, la educación, y la psicología, derivando en variados enfoques teóricos para observar la relación entre las acciones individuales y el contexto social (Etelapelto et al., 2013). La acción agéntica en sí misma, ha sido fuertemente vinculada con nociones como resistencia, así como con la motivación e intención del agente. Sin embargo, en términos de Giddens (1984), esta se manifiesta en "actuar de otra manera" en una situación concreta en donde el sujeto tiene la opción y el poder de hacer la diferencia.

La agencia no considera meramente la capacidad del sujeto de actuar, sino también el poder que éste tiene para reflexionar en circunstancias específicas (Archer, 1996); responder a situaciones problemáticas (Biesta & Tedder, 2007); y relacionarse con otros para pedir apoyo (Edwards, 2015). En el ámbito educativo, Priestley et al. (2015), desarrollaron un modelo para el estudio de la agencia docente desde una perspectiva ecológica. Bajo este modelo, la realización de la agencia docente se encuentra: a) informada por las experiencias del pasado en cuanto las vivencias personales y profesionales; b) orientada hacia el futuro con objetivos de corto y largo plazo, valores y aspiraciones; y c) enraizada en una situación única y concreta del presente, constreñida o apoyada por los recursos materiales, discursivos y relacionales disponibles.

Asimismo, el cambio producido por la acción agéntica se va incrustando en prácticas sociales, que se impulsan desde las creencias del profesorado. Por ende, el estudio de las actuaciones de los docentes para realizar un cambio debiese integrar tanto las relaciones que establecen con otros miembros de la comunidad, como los fundamentos que dichos cambios tienen para el profesorado (Pantić et al., 2022).

### **Agencia docente para la inclusión**

Dado el interés de conectar la agencia docente con la aspiración de una educación más justa, Pantić (2015) desarrolló un modelo de agencia docente para la justicia social, con base en el análisis de prácticas docentes. A partir de aquello, se identifican diversas unidades de análisis interconectadas: a) el sentido del propósito incluye creencias acerca del rol como agente y la comprensión de la justicia social; b) la competencia, vinculada a las prácticas que abordan la exclusión de algunos estudiantes; c) la autonomía, relacionada con las percepciones del contexto; y d) la reflexividad, como capacidad de analizar sus prácticas y la escuela.

Desde este modelo, se ha abordado la pedagogía inclusiva. La inclusión articularía la dirección general de los cambios, es decir, una agencia docente orientada a generar condiciones para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado (Pantić & Florian, 2015). En este marco, la agencia docente desde una perspectiva inclusiva debe considerar la interacción entre las acciones y las condiciones del trabajo docente. Siguiendo una perspectiva sociocultural, se busca superar la idea de que la agencia es algo que se tiene o no, avanzando hacia una comprensión que rescata la capacidad individual y colectiva del profesorado para transformar el espacio educativo reconociendo los factores contextuales y personales (Priestley et al., 2015). Por otro lado, si bien la investigación en agencia docente para la inclusión ha cobrado mayor importancia en los últimos años, su desarrollo a nivel empírico es aún incipiente. De hecho, Li y Ruppert (2021) señalan que el concepto está en construcción y que debe profundizarse, considerando los diversos contextos en que la educación tiene lugar, y las tensiones propias que experimenta cada sistema educativo.

### **Contexto educativo chileno**

En Chile, las demandas por inclusión han llevado a la generación de una serie de reformas al sistema educativo en las últimas décadas. En el ámbito escolar, se han establecido normativas universales que promueven el reconocimiento de la diversidad del estudiantado y la importancia de la inclusión, tales como la Ley General de Educación (2009) o la Ley de Inclusión Escolar (2015). A la par, se han desarrollado

políticas focalizadas en grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, destacando la Ley de Subvención Especial Preferencial (2008) destinada a estudiantes que habitan en contextos empobrecidos, así como el Decreto 170 (2009) y el Decreto 83 (2015) orientados a estudiantes categorizados con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, la investigación evidencia que estas políticas no han logrado una sólida instalación del enfoque inclusivo en el sistema educativo (Foro por el derecho a la educación pública, 2019; Sisto, 2019). Al respecto, la investigación identifica ciertos nudos críticos en la política educativa tales como la coexistencia de las políticas de inclusión con otras sustentadas en un enfoque de integración (Duk et al., 2019); la escasa consideración del valor de lo público en el sistema educativo que deja decisiones relevantes en manos del mercado (López et al., 2018); y la existencia de una estructura educativa basada en la rendición de cuentas estandarizada que ha mantenido la desigualdad en el acceso a una educación de calidad (Manghi et al., 2020).

Considerando esto, el trabajo docente en Chile se encuentra constreñido por un alto gerencialismo, prescripción y control por parte de la política pública (Assaél & Cornejo, 2018; Fernández, 2016). Las acciones al interior del aula están focalizadas en logro académico para responder a las evaluaciones estandarizadas (Assaél et al., 2018), con una elevada presión por la cobertura curricular, reduciendo así la flexibilidad de sus estrategias de enseñanza y evaluación (Cisternas & Lobos, 2019).

En ese contexto, no parecen contradictorias las investigaciones en el área de la inclusión educativa que evidencian prácticas de enseñanza homogéneas y limitadas (Mellado et al., 2017), que se focalizan en el déficit del estudiantado (Muñoz et al., 2015), abordando la inclusión desde aspectos culturales por sobre pedagógicos (Gelbert et al., 2019). Por otra parte, la educación inclusiva supone para los y las docentes una tensión que los confronta entre la frustración y la alegría por el fracaso y éxito escolar concordante con el modelo de rendición de cuentas (Poblete-Christie et al., 2019).

Considerando este marco, este estudio buscó comprender la agencia docente para la inclusión en una escuela chilena. Es decir, indagar en torno a las acciones emprendidas por los docentes en una situación particular considerando el contexto en que estas acciones se desarrollaron, particularmente las condiciones del presente (Priestley et al., 2015). La dirección de las acciones docentes es analizada desde el lente de la inclusión, construido a partir del enfoque de la pedagogía inclusiva, el cual reconoce la diversidad como característica fundamental del ser humano, y la colaboración como elemento esencial del trabajo docente (Pantić & Florian, 2015). Este estudio se da en el contexto de la suspensión de las clases presenciales producto de la pandemia por COVID-19, contexto sin precedentes aún más desafiante para la labor docente.

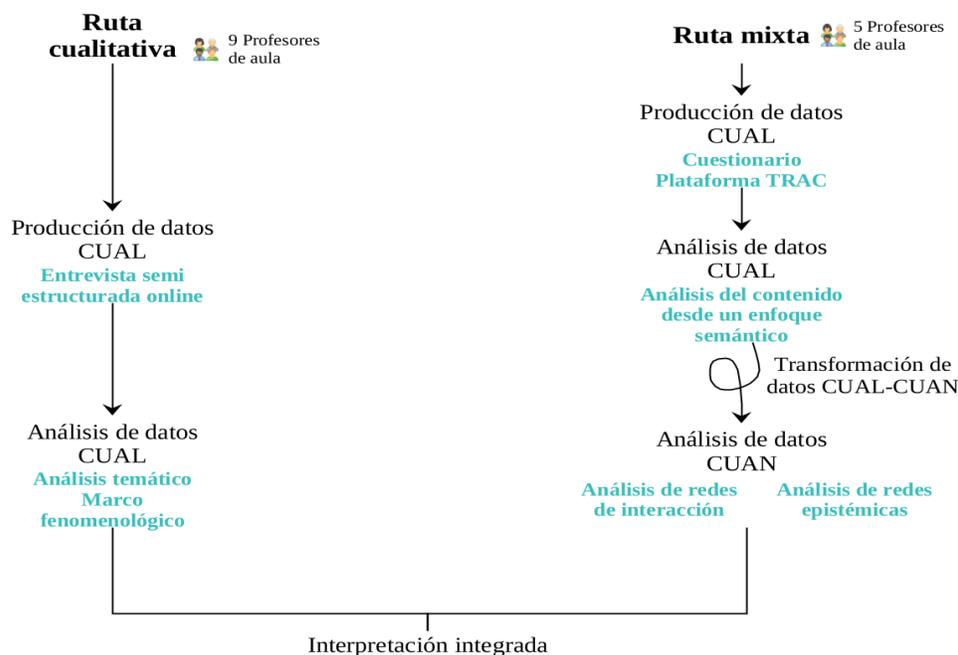
## Método

### Diseño de la investigación

El presente estudio se realizó bajo un enfoque mixto de investigación, que permitió combinar una imagen global con el detalle de sus componentes (Cohen et al., 2018). Particularmente, seguimos un diseño metodológico paralelo (Teddlie & Tashakkori, 2009), con base en dos rutas de producción y análisis de datos: una mixta y otra cualitativa (ver Figura 1). Por un lado, analizamos las acciones agenticas del profesorado y, por otro, las condiciones del entorno que las facilitaron o limitaron.

La ruta mixta tuvo un enfoque de conversión, en el que transformamos datos de naturaleza cualitativa a variables numéricas cuantitativas. Este abordaje, nos permitió generar una panorámica general de las acciones agenticas del profesorado, sin perder de vista la singularidad de las iniciativas emprendidas por cada docente. Por otro lado, la ruta cualitativa, nos aportó en comprender el contexto de dichas acciones, profundizando condiciones que las facilitaron o limitaron.

**Figura 1**  
Diseño mixto paralelo: Rutas de producción y análisis de datos



## Participantes

La escuela participante corresponde a un establecimiento de educación básica, de pequeño tamaño (menos de 250 estudiantes, y 20 trabajadores de la educación) y de dependencia particular subvencionada (institución privada con financiamiento del Estado). La escuela se ubica en una comuna al sur de la Región Metropolitana (Santiago, Chile), en un área muy afectada por la pobreza y la exclusión. Siguiendo los datos del Ministerio de Educación, 97% de sus estudiantes vive en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. En el estudio participaron nueve profesoras y profesores, que representaban un 81% del total de los docentes de aula de la escuela.

Cabe indicar, que seleccionamos esta escuela dados los idearios valóricos establecidos en su proyecto educativo, dentro de los cuales destaca la comunidad, la colaboración y la inclusión. Asimismo, ésta suele participar en proyectos de innovación, con un fuerte foco en la educación inclusiva. Lo anterior, nos ofrecía una interesante perspectiva para el estudio de las acciones del profesorado en esta materia.

## Consideraciones éticas

Este estudio se encuentra inmerso en el marco de un proyecto de investigación mayor<sup>1</sup>, que contó con la aprobación de un comité de ética institucional. La participación en el estudio fue voluntaria, previa invitación e información para todo el profesorado de la escuela. Los y las docentes aceptaron cooperar mediante un consentimiento informado, en formato electrónico debido a las restricciones producto de la pandemia. Además, el nombre de cada participante fue reemplazado por uno ficticio para resguardar la confidencialidad de la información y prevenir la identificación de los docentes.

## Instrumentos

Para la producción de datos en esta investigación, utilizamos dos instrumentos. En la ruta mixta, empleamos el cuestionario de la Plataforma online TRAC (*Log for Teacher Reflection on their Agency for Change*), en su versión en español para Chile. Previamente, se realizó un pilotaje del instrumento con diez docentes del sistema educativo chileno que no participarían en el estudio final a inicios del año 2020. Estos fueron invitados a participar de manera voluntaria, consintiendo su participación mediante un consentimiento informado escrito, y entregando sus apreciaciones en un documento diseñado para estos efectos. En base a los comentarios de los docentes se realizaron cambios de tipo estructuración de

<sup>1</sup> Making SENse of Teacher Agency for change with social and epistemic network. <https://reflective-teacher.net/>

las preguntas y contextualización de estas. También se corroboraron temas de accesibilidad y funcionalidad a la plataforma. TRAC busca que el o la docente describa una acción de cambio mediante tres secciones: a) el "qué" describe la acción y sus propósitos; b) "quién" identifica otros agentes a los que recurrieron, justifica la elección y explicita el tipo de interacción; y c) "por qué" reflexiona sobre el cambio y los resultados de la acción (Pantić et al., 2022). La aplicación se desarrolló en una sesión en línea y sincrónica, mediante la plataforma Zoom.

Para la ruta cualitativa realizamos una entrevista grupal, basada en una pauta semiestructurada de preguntas (ver Tabla 1), elaborada para el estudio con base en los objetivos. La entrevista se desarrolló en una sesión online mediante Zoom, en la que participaron cinco de las nueve profesoras que habían respondido al cuestionario y que se ofrecieron voluntariamente para esta instancia.

**Tabla 1**

*Pauta entrevista semiestructurada*

<b>Preguntas</b>
¿Cómo han afrontado el momento que estamos viviendo, en términos de:
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Las actividades que han realizado</li> <li>b. La gestión del tiempo a nivel laboral y personal</li> <li>c. Las emociones experimentadas a nivel laboral y personal</li> <li>d. La disposición de recursos para el trabajo tanto personales y otorgado por el establecimiento</li> </ul>
¿Cómo perciben que se ha organizado este año escolar?
<ul style="list-style-type: none"> <li>e. De arriba hacia abajo o de abajo a arriba</li> <li>f. Planeado o emergente</li> <li>g. Centralizado o individual e independiente</li> </ul>
¿Cómo valoran las decisiones que se han tomado en establecimiento en cuanto a:
<ul style="list-style-type: none"> <li>h. Tareas y responsabilidades</li> <li>i. Priorización curricular</li> <li>j. Evaluación de aprendizajes</li> <li>k. Instancias de diálogo y encuentro docente</li> </ul>
¿Cómo se han organizado entre profesores y profesoras para trabajar y acompañarse durante este periodo?
¿Cómo se han vinculado con otros miembros de la comunidad educativa:
<ul style="list-style-type: none"> <li>l. Estudiantes</li> <li>m. Profesionales y asistentes (orientadores, psicólogos, educadores diferenciales, asistentes de la educación, fonoaudiólogos, asistentes sociales, administrativos)</li> <li>n. Familias (padres, abuelos, hermanos, tíos, etc.)</li> </ul>
¿Cuáles son las tensiones que han experimentado durante este periodo? Por ejemplo, respecto a:
<ul style="list-style-type: none"> <li>o. El sentido de la educación</li> <li>p. Las políticas educativas</li> <li>q. El aprendizaje y la participación de todos los estudiantes</li> <li>r. El vínculo con las familias</li> <li>s. Las condiciones del trabajo docente</li> </ul>

**Análisis de datos**

***Análisis en la ruta mixta***

En la ruta mixta el análisis de datos consistió en dos etapas. En la primera etapa, realizamos un análisis de contenido cualitativo, basado en la codificación abierta de la respuesta completa del docente en la plataforma. A partir del análisis, identificamos cuatro categorías emergentes y tres subcategorías para cada una (ver detalle en Tabla 2).

**Tabla 2***Categorías y subcategorías de la agencia docente para la inclusión*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>
Trabajo docente	Implementación	Trabajo orientado a reproducir el currículum prescrito, las normativas o políticas de la escuela o el sistema escolar
	Adaptación	Trabajo orientado hacia la reproducción, pero que incorpora ajustes para abordar las características de los estudiantes o el contexto escolar
	Transformación	Trabajo orientado a la transformación significativa de las experiencias educativas o la organización, estructura o políticas de la escuela
Trabajo colectivo	Información	Interacciones con otros actores para recibir información que facilite el logro de objetivos individuales
	Ayuda	Interacciones con otros actores para compartir sugerencias o recursos que permitan cumplir objetivos individuales
	Colaboración	Interacciones con otros actores que implica el compromiso y la cooperación para cumplir con objetivos colectivos
Diseño de aprendizaje	Estándar	Diseños basados en las mismas condiciones de aprendizaje para todos, ignorando la diversidad del estudiantado
	Adaptado	Diseños basados en las mismas condiciones de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes, con ajustes para aquellos estudiantes considerados especiales
	Universal	Diseños basados en condiciones de aprendizaje flexibles y diversificadas apropiadas para la diversidad del estudiantado
Cultura de reconocimiento	Invisibilización	Cultura homogeneizante, basada en una racionalidad autoritaria, del control y la desconfianza
	Reconocimiento de necesidades	Cultura del déficit, basada en una perspectiva paternalista del apoyo, que restringe la participación, la confianza y la toma de decisiones
	Reconocimiento del valor	Cultura de la mutua apreciación, que reconoce la contribución individual e intenta crear climas acogedores y democráticos.

En la segunda etapa, empleamos una regla de enumeración de presencia o ausencia para cada una de las subcategorías elaboradas. Con ello, generamos datos numéricos que dieron paso a tablas de frecuencia para los análisis posteriores. Seguidamente, elaboramos dos tipos de redes: redes epistémicas y las de interacción de roles.

Las redes epistémicas (ver Figura 3) describen la intencionalidad de las iniciativas adoptadas por las y los profesores. Para su generación realizamos el cómputo de una matriz binaria, en donde las filas correspondían a los docentes agrupados por escuela y las columnas, las subcategorías agrupadas por las categorías descritas en la Tabla 2. Las redes epistémicas fueron generadas por medio de la herramienta ENA Web Tool (Shaffer et al., 2016). En la red, cada nodo corresponde a una subcategoría y su tamaño representa la frecuencia de aparición. Además, las líneas refieren a las coocurrencias entre subcategorías, siendo el grosor y la intensidad de la línea, la fuerza de la coocurrencia existente (más gruesa y oscura es más frecuente y viceversa).

Las redes de interacción de roles (ver Figura 4) describen los intercambios de los y las docentes con otros miembros de la comunidad. Las redes se obtuvieron mediante el programa en el lenguaje de programación *Python* y fueron diagramadas mediante un programa en *R*, usando las bibliotecas *igraph* y *ggplot2*. En cada red, los nodos representan los distintos roles en la escuela y las líneas de color el tipo de interacción que los y las docentes establecieron con otros agentes para propiciar un cambio. El grosor de la línea, junto con el valor absoluto sobre esta, representa la frecuencia del patrón de interacción en la escuela (más grueso es más frecuente y viceversa).

### **Análisis en la ruta cualitativa**

En la ruta cualitativa, realizamos un análisis temático basado en un marco fenomenológico (Rosenblatt & Wieling, 2019). En este contexto, desarrollamos una codificación abierta del *corpus* obtenido de la

transcripción de la entrevista grupal, en el software *Atlas.ti* versión 15. A partir del análisis identificamos cuatro temas con un rótulo *en vivo* del discurso de quienes participaron: a) "Desafío" alude a la irrupción del COVID-19 y los cambios consecuentes; b) "Enseñar para todos" al propósito orientador de la organización de la escuela y las acciones docentes; c) "A la deriva" a la sensación de abandono, agotamiento y aislamiento del profesorado; y d) "Colectividad" hace alusión a las experiencias de trabajo en conjunto y las reflexiones respecto de su relevancia permanente.

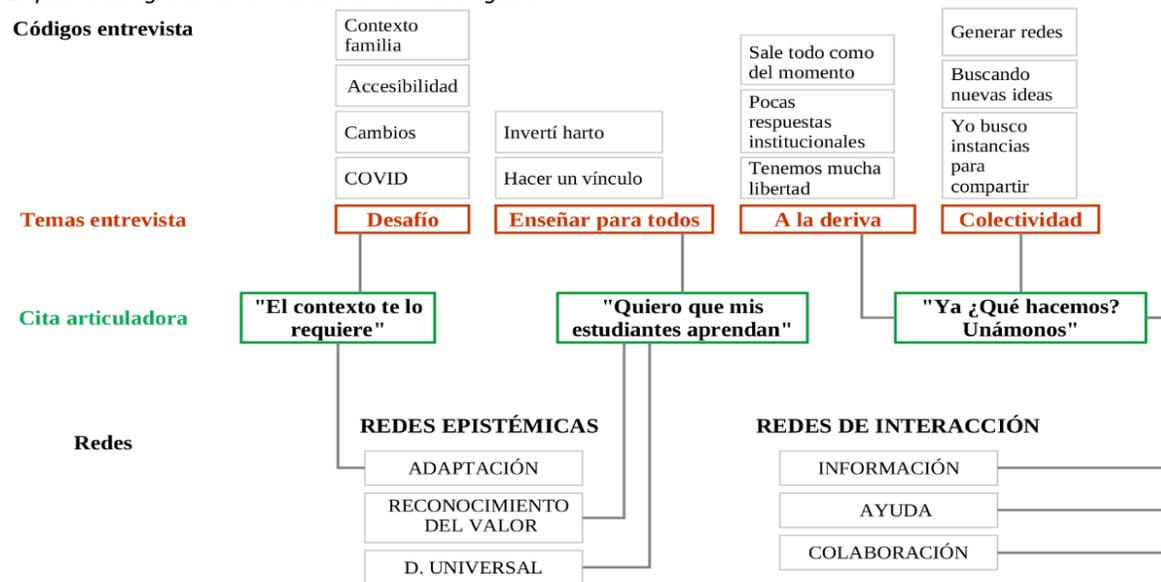
**Análisis integrado de los datos**

Finalmente, desarrollamos una interpretación integrada de las rutas cualitativa y mixta. Con este fin, elaboramos un esquema que conecta los temas de la entrevista, con los hallazgos de las categorías del análisis de redes epistémicas y los intercambios de las redes de interacción. En este esquema (véase Figura 2 en sección Resultados), identificamos tres elementos articuladores que nos permitieron una interpretación integrada, cada uno de los cuales los conectamos a una cita proveniente de los datos recopilados: a) "El contexto te lo requiere" integra los cambios realizados con el motivo del COVID; b) "Quiero que mis estudiantes aprendan" refiere a las prácticas docentes que promueven la inclusión; y c) "Ya ¿Qué Hacemos? Unámonos" aborda los vínculos entre los docentes para afrontar la crisis.

**Resultados**

A continuación, los resultados se describen con base en las citas articuladoras del análisis integrado. En la Figura 2 se presenta un panorama general de los hallazgos, que se describirán luego en detalle.

**Figura 2**  
*Esquema integrado de los resultados de investigación*



**"El contexto te lo requiere"**

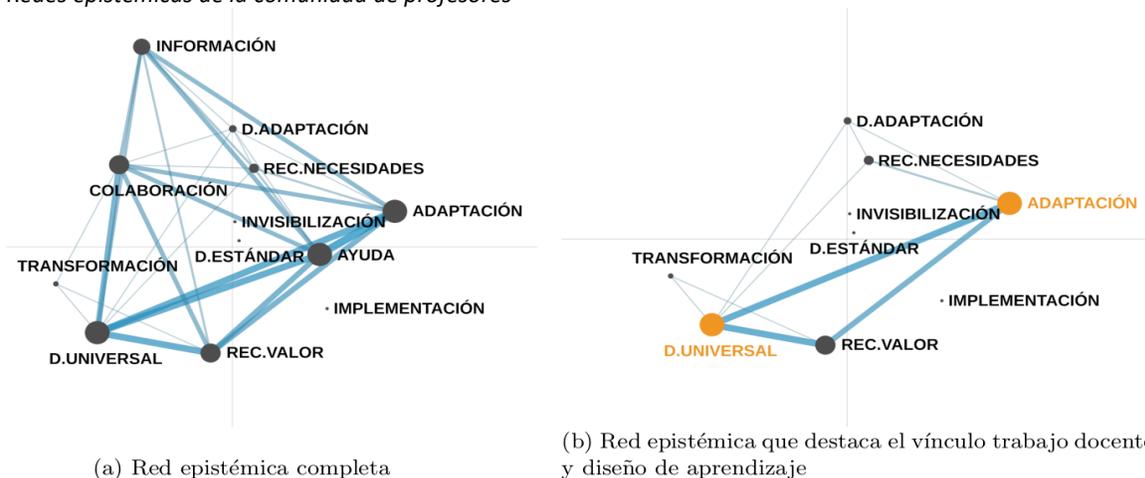
El reto que impuso el COVID-19 a nivel educativo demandó variados cambios. El profesorado señala haberse visto obligados a modificar lo realizado tradicionalmente, para adaptarse a las nuevas condiciones como indica Alejandro "el contexto te lo requiere". Un número relevante de docentes no se sentía preparado/a para cambiar, causando ansiedad e incertidumbre. Así lo ilustra Marianela:

Al principio la idea era un par de meses, luego se fue extendiendo este periodo, entonces, la ansiedad estaba y también hacia lo desconocido. Finalmente, esta modalidad de trabajo fue distinta, fue un desafío para nosotros, llevamos años trabajando en un sistema relativamente cómodo, en donde ya estamos acostumbrados.

El predominio de las acciones de adaptación se visualiza con claridad en la red epistémica de la escuela (Figura 3a). Cabe indicar que, sólo en un caso se registró una iniciativa orientada a una transformación profunda, mientras que los cambios que buscaban mantener el *statu quo* mediante la implementación tradicional no se registraron en esta escuela.

**Figura 3**

*Redes epistémicas de la comunidad de profesores*



Las iniciativas de adaptación buscaban dar cumplimiento a las normativas y el currículum prescrito de manera ajustada, es decir, considerando el contexto de los y las estudiantes y sus familias. Margarita ilustra esta adaptación al señalar:

El cambio que he intencionado hacer es la estrategia para poder llegar a los estudiantes y poder entregar educación a distancia. Cada mes busco distintas maneras de llegar a ellos y a los apoderados, ya que es muy difícil el apoyo y contacto con estos últimos

Por otra parte, el profesorado describe esta adaptación como un proceso dinámico y sostenido en el tiempo. En dicho sentido, señalan haber estado constantemente evaluando sus prácticas para acomodarse al contexto y a las nuevas necesidades que van emergiendo en el marco de la pandemia. Los y las docentes señalan haber cambiado las estrategias iniciales, incorporando nuevas ideas para interesar a los/as estudiantes en las actividades, darles espacios de diálogo e interacción. Esta flexibilidad en los recursos y estrategias queda en evidencia en lo descrito por una profesora en la plataforma TRAC:

Los cambios han sido variados. Primero inicié con clases en tiempos similares a los del aula, esta idea no resultó. Por lo tanto, implementé clases disminuidas en tiempo, generando una dinámica distinta (saludo, esquemas, mapas conceptuales, infografías, etc.) que permitieran la atención de mis estudiantes. Los llamados semanales a cada estudiante ayudaron bastante a su participación en clases. La flexibilidad de tiempo para la entrega de sus actividades fue totalmente positiva.

**“Quiero que mis estudiantes aprendan”**

Las acciones emprendidas por el profesorado de la escuela evidencian su interés por llegar a todos y todas sin excepción y lograr que aprendan, a pesar del desgaste y el cansancio que implica para los y las profesoras. Lo recién descrito se muestra en la Figura 3b, que resalta la relación existente entre las acciones de adaptación y el diseño de entornos de aprendizaje universales, así como su vínculo con la promoción de una cultura que reconoce el valor de las personas.

En relación con lo anterior, los y las docentes relatan estrategias que buscan hacer que el material y las actividades estén siempre disponibles para todos los y las estudiantes, adaptándose a los tiempos y recursos de cada uno/a. Resulta interesante notar que las estrategias descritas consideran a todos/as, debido a que el profesorado observa que todos ellos/as vivencian problemáticas que limitan su acceso a la educación brindada. En este sentido, los y las docentes se muestran preocupados por dos grandes

aspectos. Primero, las dificultades de conexión y falta de recursos tecnológicos, que constituyen barreras materiales para cumplir con las actividades propuestas. Segundo, los problemas económicos y sociales que viven las familias, que disminuyen las posibilidades de brindar apoyo al estudiantado. Este último aspecto, orienta las acciones docentes hacia la dimensión emocional, como lo señala Alejandro:

He tratado de ser súper amigable con las familias, en temas de tiempo... No importa, demórese, cuando pueda me la manda... Trato de quitarle la mayor ansiedad a las familias, independiente de si eso para mí significa revisar las tareas de un mes atrasado; porque en este caso tengo que ver que yo voy a mandar la tarea y no me puedo desligar ahí.

De igual manera, el profesorado reconoce la contención emocional como parte de su trabajo, más allá de lo estrictamente vinculado con el currículum prescrito. Esto hace que generen diversos espacios para compartir con los/as estudiantes y sus familias, de manera de ahondar en sus sentimientos, escuchar sus problemas y acoger sus necesidades. Al respecto, Camila expresa como uno de sus objetivos:

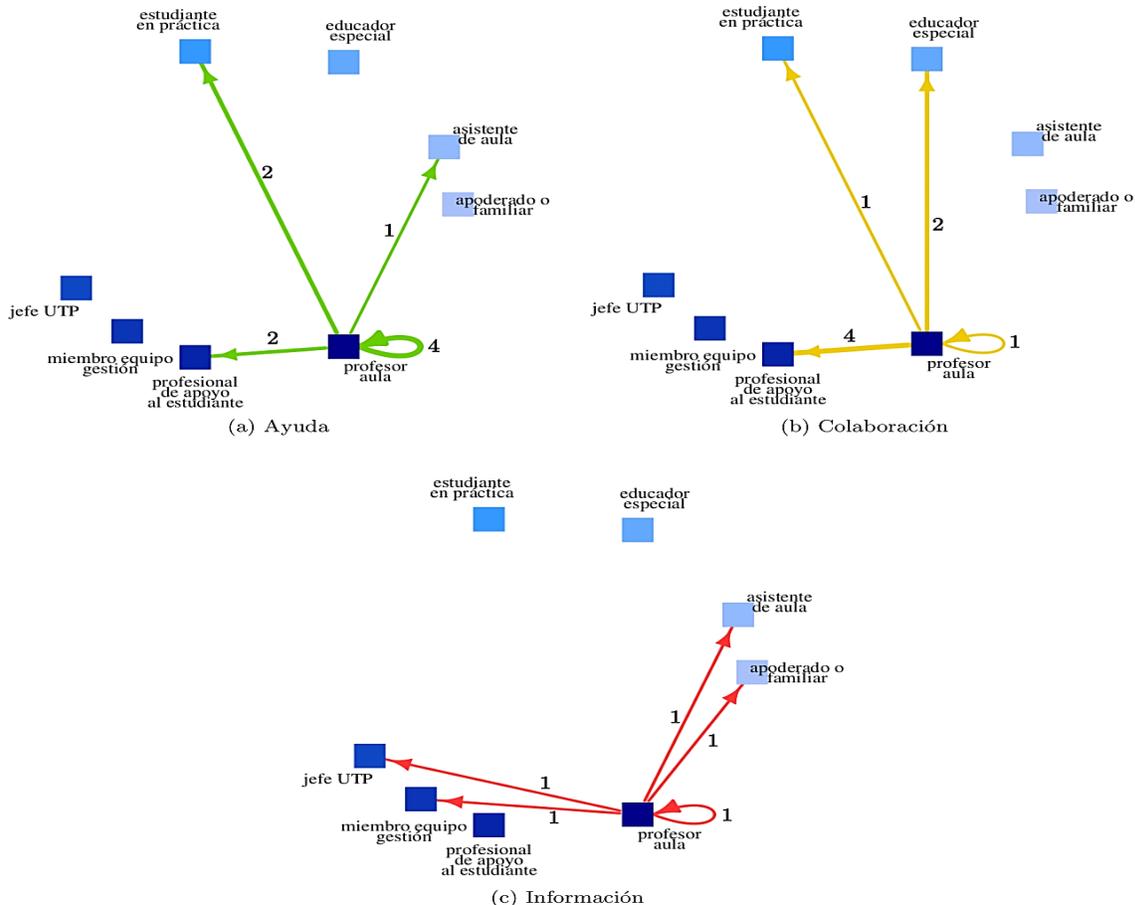
Generar el lazo, de una forma tan informal como es el WhatsApp, fue poderoso. Y generar lazos en que creyeran y sintieran también el apoyo, fue potente. Entonces, el lazo se fue dando con el tiempo, generar instancias de seguridad, de tranquilidad, y como dijo la Marianela, muchas veces fuimos paños de lágrimas para muchas de las familias y todo lo que están viviendo"

**Ya ¿Qué hacemos? Unámonos**

El trabajo colectivo realizado por el profesorado constituye un elemento clave para comprender las acciones emprendidas. Tal como se observa en las redes de interacciones de la Figura 4, las interrelaciones que reportan los/as docentes adquieren diversas formas y se generan con distintos actores presentes en la escuela, dentro de los cuales destacan especialmente otros profesores/as.

**Figura 4**

*Redes de interacción de la comunidad a partir de las interacciones generadas por los docentes*



En ese sentido, llama la atención que el patrón de interacción otros y otras docentes se repite para los distintos tipos de interacciones analizadas, estas son, aquellas orientadas a la entrega de información, de ayuda y colaboración. En consecuencia, se observa que el equipo de profesores y profesoras es el pilar de soporte más relevante en las iniciativas emprendidas.

En las iniciativas descritas, las interacciones que buscan recopilar información relevante para la práctica docente se dan con quienes cumplen un rol similar, es decir, con otros y otras docentes y asistentes de aula. Asimismo, aparecen interacciones con otros(as) actores fuera del aula que les conectan con la comunidad educativa. En este sentido, llama la atención que solo en las interacciones de tipo información (Figura 4c) se menciona al jefe de UTP y los miembros del equipo directivo.

Específicamente, el profesorado recurre a estos últimos exclusivamente con el objetivo de chequear si los cambios que quieren impulsar se encuentran dentro de los marcos establecidos. Tal es el caso de una profesora en la plataforma TRAC, quien eligió un miembro de gestión pues como indica:

Necesitaba saber si estaba de acuerdo con las actividades propuestas para trabajar con los niños, necesitaba su respaldo y requería materiales para estas actividades, por lo tanto, se los solicité.

Por otro lado, las interacciones que buscan otorgar o recibir ayuda se dan mayormente entre profesores y profesoras, y con otras personas con quienes trabajan más estrechamente en la sala de clases, a saber, estudiantes de pedagogía en práctica profesional, asistentes de aula y profesionales de apoyo al estudiante.

A partir de los análisis, observamos que las interacciones docentes orientadas a la colaboración requieren especial atención (Figura 4b). Estas interacciones ponen en el centro la participación, aprendizaje y bienestar del estudiantado y se desarrollan principalmente entre docentes, con educadores especiales y profesionales de apoyo.

Los espacios de colaboración en la escuela son organizados por el profesorado, existiendo escasas oportunidades de diálogo y cooperación promovidas por el establecimiento. La falta de respuesta de escuela a la constante petición del cuerpo docente para abrir este tipo de espacios genera en estos/as un sentimiento de aislamiento y soledad, que se refleja en lo señalado por Rocío:

Nosotros también trabajamos muy solos. Nosotros, lo hemos dicho, necesitamos más instancias colaborativas, conversar, discutir. La Camila tiene ideas súper buenas que las podemos trabajar, pero de repente no las conocemos, la Margarita, el Pedro. Entonces, yo creo que es necesario estas instancias de conversación, como ojalá fortalecerlas en este tiempo.

Dadas estas circunstancias, los y las profesoras buscan espacios formales e informales para movilizar cambios a nivel pedagógico y de gestión. La colaboración en la escuela se desarrolla a partir de iniciativas personales del profesorado, con base en la confianza y los niveles de afinidad que han ido construyendo más allá de la institucionalidad. Tal como indica Rocío:

Para mí, toda la pega la hemos llevado nosotros los profes. En el fondo cada profe hace con su curso lo que puede y ahí nos hemos organizado... ya así como... ¡ya!... ¿Qué hacemos? Unámonos como ciclo, generemos un calendario hasta final de año.

En este sentido, el trabajo asociado a la organización se sumó a la carga derivada de la educación virtual y el trabajo con las familias, generando agotamiento en el profesorado y trayendo consigo consecuencias personales negativas. En relación con esto, los y las docentes valoran este periodo como angustiante, dados los múltiples cambios del contexto sanitario, social y escolar, así como la falta de orientaciones por parte del establecimiento. Al respecto, Camila describe que ha experimentado:

Mucho cansancio porque de verdad que esto de la virtualidad ocupa mucho tiempo en el día, uno recibe mensajes de apoderados tarde. Yo el primer semestre trabajaba hasta tarde. Bueno, casi todos los días trabajo hasta muy tarde, pero la verdad es que ya dejé de contestar los mensajes en ciertos horarios, para

poder descansar y tomarme las cosas a mi ritmo y así sentirme bien, porque me estaba pillando la máquina.

## Discusión y Conclusión

El presente trabajo buscaba comprender el desarrollo de la agencia docente para la inclusión, a partir del estudio de una escuela chilena. Los resultados evidencian la riqueza de las investigaciones realizadas durante la pandemia por COVID-19, considerando que la crisis constituyó un desafío sin precedentes, que movilizó acciones en las escuelas y especialmente en los docentes.

La agencia docente ha sido reconocida como un logro temporal fuertemente ligado a las contingencias del presente (Priestley et al., 2015). En esta escuela, la incertidumbre e inestabilidad del momento propiciaron cambios que son reconocidos por el profesorado como forzosos y con un elevado costo personal, asociados al requerimiento de dar continuidad al proceso educativo durante la crisis. En concordancia, otros estudios en el contexto del COVID-19 han reportado efectos negativos de la carga laboral en el bienestar docente. Los/as profesores experimentaron angustia y estrés por el incremento de trabajo destinado a crear contenido y retroalimentar los aprendizajes, así como apoyar emocionalmente a apoderados y estudiantes (Ramos-Huenteo et al., 2020). Más aún, la angustia de los/as docentes fue mayor cuando contaban con menos tiempo disponible, debido a condiciones personales u organizacionales (Cabezas et al., 2022).

Por otra parte, las investigaciones durante el COVID-19 han destacado la dimensión relacional del trabajo docente, evidenciando mayor disposición del profesorado a compartir y colaborar con otros/as docentes (Folkman et al., 2022). En la escuela estudiada la colectividad emerge de manera informal, como una necesidad profesional y personal, en ausencia de una guía del equipo directivo. Esto último, se condice con los resultados de Hidalgo y Villagra (2023) que muestra el despliegue natural de un trabajo profesional colaborativo, orientado a la creación de oportunidades de aprendizaje desde las experiencias y saberes, remarcando la fuerza de las redes naturales de colaboración entre profesores/as.

No obstante, en esta investigación hemos observado que el trabajo entre profesores/as se dio más bien como ayuda mutua, que como colaboración. Posiblemente la diferencia con otros trabajos se deba a que en esta investigación estudiamos iniciativas espontáneas, sin que se haya propiciado el encuentro entre docentes, así como de nuestra decisión de analizar los objetivos de las iniciativas emprendidas, que nos permitió diferenciar aquellas destinadas metas comunes. Lo anterior, resalta la relevancia de seguir profundizando el estudio de la colaboración como pilar de la agencia docente, para explorar sus límites y posibilidades en contextos educativos basados en la rendición de cuentas y el gerencialismo.

Por otra parte, en este trabajo observamos que la perspectiva inclusiva permite una comprensión más detallada de las acciones agénticas de los/as docentes, considerando los sentidos y dinámicas asociadas al cambio. La tensión exclusión/inclusión otorgó mayor relevancia a las acciones del profesorado, así como un carácter de urgencia. Las evidentes limitaciones en el acceso contribuyeron a que los profesores/as tomaran conciencia de la relevancia de su acción y les movilizaron a articularse colectivamente.

Además, el carácter universal de los cambios realizados, inspirados bajo el deseo de "llegar" a todos/as, amplían el rol docente descrito en trabajos previos, en que el apoyo se limitaba a ajustes curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (Benavides-Moreno et al., 2021). Sin embargo, cuestionamos que los/as docentes en esta escuela se posicionen más cerca de una perspectiva inclusiva, pues en el núcleo de la agencia docente para la inclusión se encuentra el desafío a las visiones del déficit (Li & Ruppert, 2021) y, en este caso, el profesorado visualiza a todos los/as estudiantes desde sus problemáticas. Por ende, un enfoque pedagógico inclusivo no solo debe ampliar las oportunidades para todos/as, sino que reconocer el valor del estudiantado.

Más allá de los aprendizajes, las iniciativas en esta escuela mostraron un componente altamente afectivo. En su mayoría, los/as docentes perseguían acoger, dialogar y apoyar a los estudiantes y sus

familias. El acompañamiento emocional ha sido reconocido también en otros trabajos realizados durante la pandemia. Por ejemplo, Queupil et al. (2021), describen un interés por conocer más las realidades del estudiantado, priorizar el trabajo emocional y establecer vínculos más estrechos con estudiantes, familias y otros/as profesionales. Lo anterior, evidencia la fuerza de las actividades emocionales en el trabajo docente (Cornejo et al., 2021) y nos convoca a profundizar el estudio de la dimensión emocional de la agencia docente para la inclusión en el actual escenario de pospandemia.

A nivel metodológico, valoramos la utilidad de los diseños mixtos para abordar esta temática, pues nos ha permitido combinar el análisis particular y situado, con la imagen global del cambio en la escuela (Pantić et al., 2022), respondiendo al desafío de comprender la agencia docente para la inclusión en los contextos reales en que acontece (Li & Ruppert, 2021). En el futuro, creemos relevante continuar explorando el aporte de los diseños mixtos en el desarrollo de una investigación coherente con la complejidad de la inclusión y desarrollar iniciativas de reflexión docente basadas en el análisis de redes que permitan la movilización y seguimiento de los cambios en la escuela.

Finalmente, hacemos notar la importancia de considerar las limitaciones de este estudio considerando que se trata de un caso específico y focaliza en la perspectiva del profesorado. Por ende, animamos a continuar el estudio de la agencia docente para la inclusión en escuelas diversas e incorporando la visión de los equipos de gestión, profesionales de apoyo, familias y estudiantes. Más allá de esto, esperamos que este trabajo favorezca el estudio detallado y la acción comprometida con la generación de condiciones, a nivel de políticas públicas e instituciones escolares, que permitan fortalecer el trabajo colaborativo y la agencia docente en el contexto actual de retorno a la presencialidad.

## Referencias

- Ainscow, M. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. UNESCO.  
<https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Archer, M. S., & Cambridge University, P. (1996). *Culture and agency: The place of culture in social theory* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Assaél, J., & Cornejo, R. (2018). Work Regulations and Teacher Subjectivity in a Context of Standardization and Accountability Policies in Chile. In R. Normand, M. Liu, L.M Carvalho, A. Andrade Oliveira, L. Levasseur (Eds), *Education Policies and the Restructuring of Educational Profession. Global and Comparative Perspectives* (pp. 245-258). Springer.
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G., & Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Cabezas, V., Narea, M., Torres Irribarra, D., Icaza, M., Escalona, G., & Reyes, A. (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica. *Psykhé (Santiago)*, 31(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>
- Cisternas, T., & Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018) *Research Methods in Education (8a ed.)*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., Assaél, J., Araya, R., & Redondo-Rojo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia*, 23(1). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689>
- Deppeler, J., Loreman T., Smith, R., & Florian, L. (2015). *Inclusive pedagogy across the curriculum*. Emerald Group. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620157>
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200091>

- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. [art8.pdf \(rinace.net\)](#)
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and teaching, theory and practice*, 21(6), 779-784. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R., & Etcheberrigaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 283-302. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss2articles/fernandez-albornoz-cornejo-etcheberrigaray.pdf>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education* 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14. <https://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Folkman, A. K., Josefsson, K. A., & Fjetland, K. J. (2023). Norwegian teachers' experiences with distance teaching and online schooling during the COVID-19 pandemic. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 447-462. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021445>
- Foro por el Derecho a la Educación Pública (2019). *Informe a la luz de la situación de la educación en Chile al 2019*. <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/07/FODEP-2019-Informe-Luz-de-la-Situación-de-la-Educación-en-Chile.pdf>
- Gale, T., & Mills, M. (2013). Creating spaces in higher education for marginalised Australians: Principles for socially inclusive pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), 7-19. <http://dx.doi.org/10.11120/elss.2013.00008>
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v58n3/0718-9729-perseduc-58-03-73.pdf>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press.
- Hidalgo Muñoz, Ó., & Villagra Bravo, C. (2023). Liderazgo pedagógico: una experiencia de colaboración y aprendizaje profesional de un centro escolar en contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 169-184. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4127>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Ley No. 20.248 (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial.
- Ley No. 20.370 ((2009). Ley General de Educación.
- Ley No. 20.845 (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.
- Li, L. & Ruppard, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., & Oyanedel, J.C. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Losberg, J., & Zwozdiak-Myers, P. (2021). Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V.V., & Soto, K. D. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Meinck, S., Fraillon, J., & Strietholt, R. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the responses to Educational Disruption Surveys*. UNESCO.

- Mellado, M. E., Chaucono, J., Hueche, M., & Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Moriña, A. (2020). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literature review. *Pedagogika*, 140(4), 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2021). *Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives*. *Educational Studies*, 47(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Muñoz, L., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Unesco. (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación: Todas y todos los estudiantes cuentan. Documento final. UNESCO Sector Educación*, 1(September 2017), 1-5. <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-concept-note-es.pdf>
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Knutes Nyqvist, H., & Kyritsi, K. (2022). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change*, 23(2), 145-177. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Poblete-Christie, O., López M., & Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psyke*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Queupil, J. P., Cuenca, C., & Maldonado, C. (2021). Colaboración entre docentes y directivos: Estudio de caso del desarrollo profesional e inclusión en pandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 207-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200207>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., & Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Rosenblatt, P. C., & Wieling, E. (2019). Thematic and phenomenological analysis in research on intimate relationships. In A. M. Humble, & M. E. Radina (Eds.), *How qualitative data analysis happens: Moving beyond "themes emerged"* (pp. 50-63). Routledge
- Sisto, V. (2019). Inclusión 'A la chilena': La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.
- Waitoller, F.R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. In C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson, & A. Page (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 89-107). Brill Sense Publishers.
- Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, 7(0), 31-45. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i2a3>