

Ricardo Castro
(Organizador)



CONVIVENCIA EDUCATIVA Y BIENESTAR EN LA ESCUELA

Fundamentos, inclusión, salud mental y prácticas
para construir comunidad



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Ricardo Castro
Imagem da Capa	volandemor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Prof.^a Dr.^a Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, Universidad Nacional del Altiplano, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, Universidad de Sevilla, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
 Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
 Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
 Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, Universidad de Salamanca, Espanha
 Prof. Dr. Ernesto Cristina, Universidad de la República, Uruguay
 Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, Universidad de Guadalajara, México
 Prof. Dr. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal, Canadá
 Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, Universitat de Barcelona, Espanha
 Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
 Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
 Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, Universidad Nacional de San Luis, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Prof. Dr. Gonçalves Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
 Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
 Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, Universidad de Guadalajara, México
 Prof. Dr. Håkan Karlsson, University of Gothenburg, Suécia
 Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, Universidad de Piura, Peru
 Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, Universidad del Bío-Bío, Chile
 Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha
 Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
 Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Universidad Nacional Autónoma de México, México
 Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, Universidad Politécnica de Madrid, Espanha
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
 Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
 Prof. Dr. Juan Porras Pulido, Universidad Nacional Autónoma de México, México
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil



Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, Universidad Santiago de Compostela, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, Universidad de Granada, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, Universitat Jaume I, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^a Graça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P766 Convivencia educativa y bienestar en la escuela [livro eletrônico] : fundamentos, inclusión, salud mental y prácticas para construir comunidad / Ricardo Castro (organizador). – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.
il. color.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em espanhol.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-82858-37-6

DOI 10.37572/EdArt_201026376

1. Convivência escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Saúde mental – Estudantes. 4. Educação. I. Castro, Ricardo. II. Título.

CDD 371.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

La convivencia educativa se construye en las relaciones cotidianas de la escuela. La manera de escuchar, interpretar un conflicto, distribuir responsabilidades y reconocer las diferencias influye en las oportunidades de participar y aprender. Este libro reúne seis capítulos que examinan esa construcción desde sus fundamentos conceptuales, el uso de información, la inclusión, la salud mental y las prácticas de diálogo. Su propósito es ofrecer elementos de comprensión y propuestas de trabajo para docentes, equipos directivos, profesionales de apoyo e investigadores interesados en el bienestar de las comunidades educativas.

El recorrido comienza con el capítulo de Ricardo Castro Cáceres, Fabián Brito Álvarez, Paula Arriagada Pinochet y Ricardo Castro Rivas. Su propuesta sitúa la construcción social del significado en el centro de la convivencia educativa y articula narrativas personales, representaciones sociales, imaginarios, mitos y fundamentos filosóficos. El Modelo Teórico Heurístico Multinivel permite examinar cómo las interpretaciones compartidas sostienen las relaciones escolares. El Método Alteridad traduce esta perspectiva en conversaciones narrativas y centradas en soluciones. Los autores presentan una elaboración conceptual cuya validación empírica permanece abierta.

En el segundo capítulo, Cristian Jaramillo Azema aborda la distancia entre la abundancia de datos escolares y la disponibilidad de información útil para actuar. Su análisis examina las tensiones entre rendición de cuentas, oportunidad de los datos y necesidades pedagógicas. El cuestionario y el protocolo de conversación grupal propuestos ofrecen una vía para explorar esas dificultades en cada comunidad. La discusión vincula el aprovechamiento de la información con su pertinencia y con el resguardo de las personas a quienes describe.

Emilio Sagredo Lillo desarrolla, en el tercer capítulo, la relación entre salud mental e inclusión educativa. Desde una perspectiva biopsicosocial y ecológica, examina las limitaciones de una inclusión centrada en el déficit y amplía la mirada hacia la neurodiversidad, la colaboración, los tiempos institucionales y el liderazgo. El bienestar aparece como una dimensión de la participación escolar que compromete tanto al estudiantado como a quienes educan.

El cuarto capítulo, de Patricia Contreras Sanzana, concentra la atención en la salud mental del profesorado y sus vínculos con la convivencia educativa en Chile. La psicología educativa proporciona el marco para analizar la sobrecarga, la violencia y las exigencias profesionales, junto con recursos protectores como la autoeficacia,

las competencias socioemocionales y el apoyo institucional. Este aporte invita a incorporar las condiciones de trabajo docente en toda reflexión sobre la calidad de las relaciones escolares.

Ricardo Castro Cáceres, Claudio Rojas Tolmo y Pilar Contreras Parraguez presentan, en el quinto capítulo, una propuesta de convivencia educativa situada. Su desarrollo articula aprendizaje experiencial, reflexión compartida y reconocimiento de recursos. El modelo y la secuencia de talleres permiten pasar de la interpretación de las experiencias a la formulación de acuerdos y acciones susceptibles de seguimiento. La propuesta requiere adaptación a la historia, las necesidades y las posibilidades de cada comunidad.

El libro cierra con el capítulo de Yuri Figueroa Sáez sobre la entrevista en convivencia educativa. El autor examina su preparación, el encuadre de la conversación, la escucha y la construcción de acuerdos. La noción de pulso conversacional describe la atención al tono, las pausas y las emociones durante el encuentro. El capítulo incorpora además el autocuidado y la supervisión del equipo como condiciones para sostener una labor que exige disponibilidad emocional y criterio profesional.

Leídos en conjunto, los capítulos conectan la interpretación de la vida escolar con las condiciones institucionales y las herramientas de intervención. Sus aportes no tienen el mismo alcance: conviven desarrollos teóricos, análisis de literatura y orientaciones de práctica profesional. Esta diversidad permite recorrer el libro de manera continua o acudir a un capítulo según el problema de trabajo, manteniendo presentes los límites de cada propuesta.

La invitación es a utilizar estas páginas como punto de partida para conversaciones y decisiones contextualizadas. Construir bienestar exige escuchar a quienes habitan la escuela, revisar las prácticas que restringen su participación y sostener los acuerdos en el tiempo. Los capítulos ofrecen preguntas y recursos para esa tarea compartida.

Ricardo Castro Cáceres

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

LA CONVIVENCIA EDUCATIVA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO
Y PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO HEURÍSTICO MULTINIVEL

Ricardo Castro Cáceres

Fabián Brito Álvarez

Paula Arriagada Pinochet

Ricardo Castro Rivas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263761

CAPÍTULO 2..... 21

ESCUELAS RICAS EN DATOS Y POBRES EN INFORMACIÓN PARA UNA
CONVIVENCIA EDUCATIVA PREVENTIVA INCLUSIVA Y ÉTICA

Cristian Jaramillo Azema

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263762

CAPÍTULO 3..... 38

SALUD MENTAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA HACIA UNA COMPRENSIÓN INTEGRAL
DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA CHILENA

Emilio Sagredo Lillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263763

CAPÍTULO 4.....55

SALUD MENTAL DOCENTE Y CONVIVENCIA EDUCATIVA EN CHILE DESDE LA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Patricia Contreras Sanzana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263764

CAPÍTULO 5..... 69

CONVIVENCIA EDUCATIVA SITUADA Y ESTRATEGIAS VIVENCIALES PARA
CONSTRUIR BIENESTAR Y COMUNIDAD EN LA ESCUELA

Ricardo Castro Cáceres

Claudio Rojas Tolmo

Pilar Contreras Parraguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263765

CAPÍTULO 6..... 89

LA ENTREVISTA EN CONVIVENCIA EDUCATIVA COMO ARTE DIALÓGICO PARA LA
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Yuri Figueroa Sáez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263766

SOBRE EL ORGANIZADOR..... 96

ÍNDICE REMISSIVO 97

CAPÍTULO 3

SALUD MENTAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA HACIA UNA COMPRENSIÓN INTEGRAL DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA CHILENA

Data de submissão: 20/09/2026

Data de aceite: 06/10/2026

Emilio Sagredo Lillo

Universidad San Sebastián

<https://orcid.org/0000-0002-4169-8594>

RESUMEN: La inclusión educativa constituye uno de los principales desafíos de los sistemas escolares contemporáneos, especialmente cuando se busca garantizar no solo el acceso y la permanencia de los estudiantes, sino también su participación, aprendizaje y bienestar. En Chile, las políticas de inclusión se han desarrollado principalmente en torno a las necesidades educativas especiales, generando avances relevantes en materia de acceso a apoyos especializados, pero manteniendo tensiones asociadas a una comprensión centrada en el déficit. En este contexto, la salud mental adquiere una relevancia fundamental, dado que las experiencias de ansiedad, estrés, duelo, aislamiento, discriminación o sobrecarga pueden afectar tanto a estudiantes como a docentes y otros integrantes de la comunidad educativa. El presente capítulo analiza la relación entre salud mental e inclusión educativa desde una perspectiva biopsicosocial y ecológica, articulando

evidencia internacional con investigaciones desarrolladas en el contexto chileno. Se abordan dimensiones como neurodiversidad, altas capacidades, trabajo colaborativo, coenseñanza, gestión del tiempo, liderazgo educativo y bienestar escolar. Se plantea la necesidad de avanzar hacia una concepción de inclusión que supere la lógica centrada exclusivamente en diagnósticos y dificultades individuales, promoviendo transformaciones institucionales orientadas a la participación, la colaboración, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de comunidades educativas psicológicamente saludables.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa; salud mental; bienestar escolar; neurodiversidad; trabajo colaborativo.

MENTAL HEALTH AND EDUCATIONAL INCLUSION TOWARDS AN INTEGRATED UNDERSTANDING OF DIVERSITY IN CHILEAN SCHOOLS

ABSTRACT: Educational inclusion is one of the major challenges facing contemporary school systems, particularly when the aim is to ensure not only students' access to and continued participation in education, but also their meaningful engagement, learning, and well-being. In Chile, inclusion policies have primarily focused on special educational needs. Although this approach has led to significant progress in access to specialized support, it has also perpetuated tensions

associated with deficit-oriented understandings of diversity. In this context, mental health is of fundamental importance, as experiences of anxiety, stress, grief, isolation, discrimination, and overload may affect students, teachers, and other members of the educational community. This chapter examines the relationship between mental health and educational inclusion from a biopsychosocial and ecological perspective, integrating international evidence with research conducted in the Chilean context. It addresses dimensions such as neurodiversity, giftedness, collaborative work, co-teaching, time management, educational leadership, and school well-being. The chapter argues for the need to advance toward a conception of inclusion that moves beyond a logic focused exclusively on diagnoses and individual difficulties, promoting institutional transformations aimed at fostering participation, collaboration, recognition of diversity, and the development of psychologically healthy educational communities.

KEYWORDS: educational inclusion; mental health; school well-being; neurodiversity; collaborative work.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de inclusión educativa supone necesariamente hablar de diversidad. Sin embargo, en la práctica escolar chilena ambos conceptos no siempre han avanzado juntos. Durante las últimas décadas se han desarrollado políticas, programas y dispositivos destinados a favorecer la incorporación de estudiantes que históricamente habían quedado fuera de las aulas regulares. Este proceso ha permitido importantes avances, pero también ha instalado una manera particular de comprender la inclusión: frecuentemente vinculada a la identificación de necesidades educativas especiales, diagnósticos y apoyos especializados. Esta forma de comprender la inclusión ha sido relevante para visibilizar a estudiantes que requerían apoyos específicos, pero resulta insuficiente cuando se considera la complejidad de las comunidades educativas actuales. La escuela no está constituida únicamente por estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. En ella conviven distintas trayectorias familiares, culturales, sociales, cognitivas y emocionales; estudiantes neurodivergentes y neurotípicos; personas con diferentes capacidades, intereses y formas de aprender; docentes con diversas experiencias profesionales; familias con recursos y dificultades distintas; y equipos directivos que deben responder simultáneamente a demandas pedagógicas, administrativas y sociales.

Desde esta perspectiva, la salud mental no puede ser considerada un componente periférico de la inclusión. Constituye una condición transversal para que los procesos educativos puedan desarrollarse de manera efectiva, participativa y respetuosa de la diversidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha planteado que la salud mental debe ser comprendida desde una perspectiva amplia, vinculada con

las condiciones de vida, las relaciones sociales, las oportunidades de participación y los contextos en los que las personas se desarrollan (World Health Organization [WHO], 2022). La escuela constituye precisamente uno de esos contextos fundamentales. Allí los niños, niñas y adolescentes pasan una parte importante de su vida cotidiana, establecen relaciones significativas, construyen su identidad, enfrentan experiencias de logro y fracaso y desarrollan expectativas respecto de sí mismos y de los demás. Por ello, las condiciones en que se organiza la experiencia escolar pueden actuar como factores protectores o, por el contrario, contribuir a generar o intensificar situaciones de malestar psicológico.

Esta discusión adquiere especial relevancia en Chile, donde la inclusión educativa se ha desarrollado a través de políticas que han puesto un énfasis importante en las necesidades educativas especiales y en los Programas de Integración Escolar. El Decreto N.º 170 constituye un hito en este proceso, al establecer normas para determinar los estudiantes que serían beneficiarios de subvenciones de educación especial y regular los apoyos asociados a las necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009). Posteriormente, otras políticas, como la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar, ampliaron el debate hacia aspectos relacionados con el derecho a la educación, la no discriminación y la eliminación de mecanismos de selección (MINEDUC, 2015). Una de las dificultades con el decreto 170 es que se relaciona más con la integración que con la inclusión. Al respecto, el decreto 83 (Ministerio de Educación, 2015) se vincula de forma más efectiva con la diversificación de enseñanza. De igual modo se debe decir que los Programas de Integración Escolar (PIE) no nacieron con el decreto 170, estos nacen en la década del 90 el decreto 170 es el marco administrativo que se utiliza para los PIE desde 2009.

No obstante, el desarrollo normativo no garantiza por sí mismo una experiencia educativa inclusiva. Como se ha planteado en investigaciones previas, existe una distancia entre el discurso de la inclusión y las prácticas concretas desarrolladas en los establecimientos educacionales. En este sentido, Sagredo-Lillo et al. (2020) advertían que en Chile persistía una tendencia a confundir integración con inclusión, particularmente cuando el foco se concentra en incorporar estudiantes con necesidades educativas especiales a espacios regulares sin transformar suficientemente las prácticas educativas y organizacionales. Esta tensión resulta especialmente relevante cuando se incorpora la dimensión de la salud mental. Un estudiante puede encontrarse físicamente presente en una sala de clases y, al mismo tiempo, experimentar aislamiento, ansiedad, discriminación, frustración o escasa participación. Del mismo modo, un docente puede

trabajar formalmente en un contexto denominado inclusivo y experimentar sobrecarga, falta de tiempo, conflictos profesionales, escaso reconocimiento o agotamiento. Por tanto, la inclusión no puede reducirse a la presencia física ni a la existencia de apoyos especializados. Debe considerar también la calidad de la experiencia subjetiva de quienes participan en la comunidad educativa. De igual modo no se puede negar que la inclusión es un política que transita hacia la inclusión, pero no es inclusión.

El propósito de este capítulo es analizar la relación entre salud mental e inclusión educativa desde una perspectiva biopsicosocial y ecológica, articulando la evidencia internacional con resultados y reflexiones derivados de investigaciones desarrolladas en el contexto educativo chileno. Se sostiene que una educación genuinamente inclusiva requiere superar una mirada centrada exclusivamente en el déficit y avanzar hacia una comprensión de la diversidad que considere simultáneamente aprendizaje, participación, bienestar, relaciones interpersonales y salud mental.

2. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN: UNA DISCUSIÓN TODAVÍA PENDIENTE

La diferencia entre integración e inclusión no constituye únicamente una cuestión conceptual. Tiene consecuencias concretas sobre la manera en que se organizan las escuelas, se distribuyen las responsabilidades profesionales y se comprende a los estudiantes. La integración puede entenderse como un proceso mediante el cual estudiantes que anteriormente se encontraban fuera del sistema regular ingresan a espacios educativos comunes, generalmente mediante apoyos específicos. La inclusión, en cambio, supone una transformación más profunda de la institución educativa, de manera que sea la escuela la que desarrolle condiciones para responder a la diversidad de quienes la integran.

Esta diferencia fue uno de los elementos centrales de un análisis crítico de las políticas públicas chilenas realizado por Sagredo-Lillo et al. (2020). En dicho trabajo se observó que, pese al discurso oficial asociado a la inclusión, muchas de las acciones implementadas continuaban respondiendo a una lógica de integración. El problema no radica en que los apoyos especializados sean innecesarios. Por el contrario, estos pueden resultar fundamentales. La dificultad aparece cuando dichos apoyos se convierten en la principal forma de comprender la diversidad.

Cuando la inclusión se estructura exclusivamente alrededor de categorías diagnósticas, existe el riesgo de construir una escuela que identifica primero aquello que el estudiante “no puede hacer” y posteriormente diseña estrategias para compensar ese déficit. Desde una perspectiva inclusiva, la pregunta debería desplazarse hacia

otro lugar: ¿qué características de la escuela, de la enseñanza, de la evaluación, de las relaciones o de la organización institucional están generando barreras para la participación y el aprendizaje?

Este cambio de perspectiva resulta fundamental para la salud mental. Si las dificultades de un estudiante son atribuidas exclusivamente a sus características individuales, se corre el riesgo de invisibilizar los factores contextuales que pueden estar contribuyendo a su malestar. La perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) resulta especialmente útil para comprender este fenómeno. El desarrollo humano no ocurre de manera aislada, sino en sistemas interrelacionados. La familia, la escuela, el grupo de pares, la comunidad y las condiciones socioculturales forman parte de un entramado que influye sobre las experiencias individuales.

La salud mental de un estudiante no puede ser comprendida únicamente a partir de sus características psicológicas. También debe considerarse el contexto en que estudia, la relación con sus profesores, las experiencias con sus compañeros, las expectativas familiares, las condiciones de participación y las oportunidades que tiene para sentirse reconocido y competente. Esta misma lógica puede aplicarse a los docentes. Un profesor que presenta agotamiento no necesariamente enfrenta un problema exclusivamente individual. Las condiciones laborales, la organización del tiempo, la distribución de responsabilidades, el liderazgo institucional, la presión evaluativa y la calidad de las relaciones profesionales pueden constituir factores relevantes para comprender su bienestar.

Por esta razón, la salud mental en educación debe ser pensada como un fenómeno individual y colectivo al mismo tiempo.

3. LA SALUD MENTAL COMO DIMENSIÓN DE LA INCLUSIÓN

La OMS define la salud mental como un estado de bienestar que permite a las personas afrontar las tensiones de la vida, desarrollar sus capacidades, aprender, trabajar y contribuir a sus comunidades (WHO, 2022). Esta definición permite comprender que hablar de salud mental no significa hablar exclusivamente de trastornos mentales. En educación, esta distinción resulta particularmente importante. La escuela no debería intervenir únicamente cuando aparece un diagnóstico clínico. También debe desarrollar condiciones que favorezcan el bienestar psicológico, la pertenencia, la participación, las relaciones positivas y el desarrollo de competencias socioemocionales. Desde esta perspectiva, experiencias como el duelo, la ansiedad, el estrés, la tristeza persistente, la soledad o la sobrecarga no necesariamente corresponden automáticamente a un

trastorno mental. Sin embargo, pueden afectar significativamente la participación escolar y el proceso de aprendizaje.

Un estudiante que atraviesa un proceso de duelo puede presentar dificultades de concentración. Un adolescente que experimenta ansiedad social puede evitar determinadas actividades grupales. Un estudiante que se siente permanentemente discriminado puede disminuir su participación. Un docente que experimenta agotamiento puede tener mayores dificultades para sostener estrategias diversificadas de enseñanza. En todos estos casos, existe una relación entre bienestar psicológico y participación educativa. Por ello, la inclusión requiere considerar no solamente quién está dentro de la escuela, sino también cómo vive su experiencia dentro de ella.

Esta idea permite ampliar la comprensión tradicional de la inclusión. Una comunidad educativa puede cumplir formalmente con determinados requisitos administrativos y, sin embargo, presentar dinámicas relacionales que generen exclusión simbólica. La pertenencia, por tanto, debe convertirse en un indicador relevante de inclusión.

La investigación contemporánea sobre psicología escolar positiva ha avanzado precisamente en esta dirección. Suldo (2016) plantea que las escuelas pueden desarrollar intervenciones destinadas a fortalecer el bienestar subjetivo de los estudiantes mediante estrategias relacionadas con gratitud, fortalezas personales, optimismo, esperanza, relaciones saludables y otras dimensiones positivas. El aporte de este enfoque es particularmente relevante porque desplaza la mirada desde una perspectiva exclusivamente preventiva o clínica hacia una perspectiva también promocional.

El Handbook of Positive School Psychology, editado por Arslan y Yıldırım (2024), profundiza en esta orientación y reúne evidencia sobre intervenciones y estrategias destinadas a promover el bienestar psicológico en contextos educativos. La psicología escolar positiva no plantea sustituir la atención especializada de los problemas de salud mental. Su aporte consiste en complementar dicha atención mediante condiciones escolares que favorezcan el desarrollo saludable.

Desde esta perspectiva, inclusión y promoción de la salud mental pueden comprenderse como procesos estrechamente relacionados.

4. EL PROBLEMA DE UNA INCLUSIÓN CENTRADA EN EL DÉFICIT

Una de las principales tensiones identificadas en la investigación sobre inclusión educativa en Chile es la tendencia a comprender la diversidad principalmente a partir de las necesidades educativas especiales. Esta situación ha permitido reconocer importantes necesidades de apoyo, pero también puede producir un efecto paradójico:

aquello que inicialmente se crea para garantizar derechos puede terminar clasificando a las personas en categorías rígidas.

En investigaciones desarrolladas en torno a la inclusión de estudiantes con altas capacidades y doble excepcionalidad, se ha observado precisamente esta dificultad. Sagredo-Lillo y Salamanca-Garay (2023) encontraron que las representaciones de docentes y equipos directivos tendían a concentrarse en estudiantes considerados desde el déficit, mientras que las altas capacidades y la doble excepcionalidad recibían menor atención. Este resultado resulta especialmente relevante para comprender la inclusión desde una perspectiva amplia. Un estudiante puede presentar simultáneamente una condición que requiere apoyo y capacidades cognitivas destacadas. Si la escuela observa exclusivamente el diagnóstico, puede dejar de reconocer recursos, intereses y potencialidades que forman parte de la identidad del estudiante.

Posteriormente, Sagredo-Lillo et al. (2024) profundizaron en esta problemática al analizar la inclusión de estudiantes con altas capacidades y doble excepcionalidad. Los autores plantean la necesidad de superar una comprensión de la inclusión restringida a los déficits y reconocer la heterogeneidad de las capacidades humanas. La relevancia de esta discusión para la salud mental es considerable. Cuando una persona es permanentemente definida a partir de aquello que necesita, existe el riesgo de construir una identidad escolar asociada al déficit. Esto puede afectar las expectativas que los demás tienen sobre ella y, progresivamente, también las expectativas que desarrolla sobre sí misma.

La inclusión requiere entonces una doble transformación: atender las necesidades de apoyo y, simultáneamente, reconocer capacidades, intereses, recursos y posibilidades. Este principio resulta coherente con el Diseño Universal para el Aprendizaje, en cuanto propone anticipar la diversidad y diseñar experiencias educativas que ofrezcan múltiples formas de participación, representación y expresión. No se trata de elaborar una actividad diferente para cada estudiante, sino de diseñar contextos suficientemente flexibles para que la diversidad pueda expresarse dentro de una experiencia común.

5. NEURODIVERSIDAD E INCLUSIÓN: UNA NUEVA FORMA DE COMPRENDER LAS DIFERENCIAS

La perspectiva de la neurodiversidad ofrece una oportunidad para avanzar en esta discusión. En términos generales, permite comprender que existen distintas formas de funcionamiento neurológico y que estas diferencias no deben interpretarse

automáticamente como déficits. Esto no significa desconocer las dificultades que algunas personas pueden experimentar ni negar la necesidad de apoyos. Significa evitar que una característica individual se transforme en una explicación total de la persona.

En esta línea, Sagredo-Lillo et al. (2024) analizaron la inclusión desde la comprensión de la neurodiversidad y encontraron una brecha significativa entre la percepción de los equipos de gestión y las experiencias observadas en las aulas. Entre los principales desafíos identificados aparecen la resistencia al cambio, la falta de formación docente en inclusión y trabajo colaborativo y las dificultades para implementar las políticas públicas.

El hallazgo es relevante porque muestra que la inclusión no depende solamente de disponer de recursos especializados. También requiere transformar las culturas profesionales y organizacionales. Una escuela puede contar con psicólogos, educadores diferenciales, fonoaudiólogos u otros profesionales y, sin embargo, mantener prácticas profundamente segregadoras. Esto ocurre cuando cada especialista trabaja exclusivamente con “sus” estudiantes, cuando los docentes no planifican conjuntamente o cuando la responsabilidad de la inclusión se deposita en un único profesional.

Desde la perspectiva de la salud mental, este problema puede adquirir una dimensión adicional. La segregación dentro del aula puede afectar el sentido de pertenencia de los estudiantes y también generar tensiones entre profesionales. La inclusión necesita, por tanto, una cultura colaborativa.

6. TRABAJO COLABORATIVO, COENSEÑANZA Y SALUD MENTAL DOCENTE

El trabajo colaborativo constituye una de las líneas de investigación que ha acompañado de manera más consistente el desarrollo de la inclusión educativa en Chile. Sin embargo, colaborar no significa simplemente estar en el mismo establecimiento ni compartir ocasionalmente información. En una investigación realizada con docentes de establecimientos que implementaban Programas de Integración Escolar, Sagredo-Lillo et al. (2020) encontraron que el tiempo disponible para el trabajo colaborativo era insuficiente y que, en numerosas ocasiones, este se desarrollaba en espacios informales.

Este hallazgo tiene una lectura directa desde la salud mental. Cuando la colaboración se agrega como una responsabilidad adicional, sin modificar los tiempos ni las condiciones de trabajo, puede transformarse en una fuente adicional de sobrecarga. No es suficiente decir a los docentes que deben trabajar colaborativamente. Es necesario generar las condiciones institucionales para que puedan hacerlo.

Esto implica disponer de tiempos protegidos para planificar, analizar casos, revisar estrategias, evaluar resultados y tomar decisiones conjuntas. También supone

reconocer que la colaboración requiere habilidades profesionales específicas: comunicación, negociación, resolución de conflictos, confianza y capacidad para compartir responsabilidades.

La coenseñanza representa una expresión concreta de este trabajo colaborativo. Sin embargo, tampoco debe entenderse como la simple presencia simultánea de dos profesionales dentro del aula. Castro-Cáceres y Sagredo-Lillo (2025) muestran que la coenseñanza puede constituirse en una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas, pero también evidencian que en las escuelas persisten relaciones jerárquicas, prácticas individuales y tensiones que dificultan la construcción de una cultura inclusiva. En su investigación, los autores relacionan explícitamente estas dinámicas con la salud mental de los integrantes de la comunidad educativa.

Este resultado permite formular una idea central: la salud mental de los docentes no puede separarse de la manera en que la escuela organiza el trabajo profesional.

La sobrecarga, la falta de tiempo, la escasa autonomía, la presión por resultados y las relaciones profesionales conflictivas pueden generar condiciones de desgaste. Por el contrario, la colaboración efectiva, el apoyo entre pares, el liderazgo distribuido y la posibilidad de tomar decisiones colectivamente pueden funcionar como factores protectores.

7. EL TIEMPO COMO CONDICIÓN DE BIENESTAR E INCLUSIÓN

El tiempo suele aparecer como un recurso administrativo, pero en realidad constituye también un recurso psicológico y pedagógico. Cuando un docente no dispone de tiempo para planificar, reflexionar o conversar con otros profesionales, aumenta la probabilidad de recurrir a estrategias conocidas y poco diversificadas. Cuando los equipos directivos deben resolver permanentemente situaciones urgentes, disminuyen las posibilidades de desarrollar procesos de mejora de largo plazo.

La investigación de Sagredo-Lillo et al. (2020) permite comprender que el tiempo no es un aspecto secundario del trabajo colaborativo. Constituye una condición necesaria para que la inclusión pueda desarrollarse. Esta idea puede extenderse al campo de la salud mental. Una escuela que no dispone de tiempo para escuchar a sus estudiantes difícilmente podrá detectar tempranamente situaciones de malestar. Una institución que no permite a los docentes conversar sobre sus dificultades tendrá menos oportunidades de prevenir el agotamiento profesional. Por ello, la gestión del tiempo debería ser considerada una dimensión de las políticas de bienestar institucional.

No se trata de aumentar indefinidamente las reuniones. La cuestión es diferente: se requiere reorganizar los tiempos para que las actividades que contribuyen al aprendizaje, la inclusión y el bienestar tengan un espacio institucionalmente protegido.

8. INCLUSIÓN Y SALUD MENTAL EN CONTEXTOS VIRTUALES

La experiencia de la pandemia permitió observar con particular claridad que la inclusión no desaparece cuando cambia el espacio educativo. Simplemente adquiere nuevas formas. Durante la educación remota, las dificultades de acceso tecnológico, las diferencias familiares, la falta de competencias digitales y el debilitamiento de las relaciones profesionales hicieron visibles nuevas formas de exclusión.

Sagredo-Lillo et al. (2023) analizaron el trabajo colaborativo para la inclusión educativa durante la pandemia y encontraron que el trabajo colaborativo tendía a desarrollarse de manera individual y asistencialista, especialmente desde la educación diferencial. Además, identificaron dificultades vinculadas con las competencias tecnológicas y la ausencia de apoyos suficientes. El aprendizaje derivado de esta experiencia no debería limitarse a la preparación para futuras emergencias sanitarias. La virtualidad forma parte actualmente de la experiencia educativa y profesional, por lo que la inclusión debe ser capaz de desarrollarse tanto en espacios presenciales como digitales.

El capítulo publicado por Sagredo-Lillo et al. (2024) sobre trabajo colaborativo y coenseñanza en contextos presenciales y virtuales plantea precisamente que la tecnología puede constituir un recurso para favorecer la colaboración, aunque su utilización no garantiza por sí misma una educación inclusiva. La salud mental también debe ser considerada en este escenario. La hiperconectividad, la dificultad para separar tiempos laborales y personales y la disponibilidad permanente pueden convertirse en nuevas fuentes de estrés para docentes y estudiantes.

La inclusión digital, por tanto, no puede limitarse al acceso a dispositivos o plataformas. También debe considerar las condiciones psicológicas y relacionales que permiten participar de manera saludable.

9. EL CLIMA ESCOLAR COMO ESPACIO DE PROTECCIÓN O RIESGO

La salud mental de los miembros de una comunidad educativa está profundamente vinculada con el clima escolar.

Un clima caracterizado por confianza, reconocimiento, participación y cooperación puede funcionar como factor protector. En cambio, ambientes marcados por violencia, discriminación, competencia excesiva, aislamiento o relaciones jerárquicas pueden aumentar las experiencias de malestar. Desde una perspectiva ecológica, el clima escolar no es una característica abstracta de la institución. Se construye cotidianamente a través de interacciones concretas.

El saludo de un profesor, la posibilidad de equivocarse sin ser ridiculizado, la forma en que se responde a un conflicto, la participación de las familias, la manera en que se organiza una evaluación o la posibilidad de pedir ayuda son acciones aparentemente pequeñas que contribuyen a configurar la experiencia psicológica de la escuela. Por ello, una política de salud mental escolar no puede reducirse a incorporar profesionales especialistas. Estos profesionales son necesarios, especialmente en situaciones que requieren evaluación e intervención especializada, pero no pueden asumir por sí solos la responsabilidad del bienestar de toda la comunidad.

La salud mental escolar requiere una responsabilidad compartida.

10. EL ROL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Si la inclusión y la salud mental son fenómenos organizacionales, el liderazgo escolar adquiere una importancia central.

La investigación sobre neurodiversidad desarrollada por Sagredo-Lillo et al. (2024) muestra precisamente que las decisiones de los equipos directivos influyen en la manera en que la inclusión se concreta en las aulas. La existencia de una brecha entre las representaciones de los líderes y la realidad cotidiana demuestra que las políticas institucionales necesitan mecanismos de seguimiento y participación.

Una gestión inclusiva no debería limitarse a elaborar documentos. Debe generar condiciones para que las decisiones se traduzcan en prácticas.

Esto implica, entre otras cuestiones:

construir una cultura de colaboración; generar tiempos protegidos para el trabajo interdisciplinario; fortalecer la formación docente; incorporar la salud mental en los planes de convivencia y apoyo; escuchar sistemáticamente a estudiantes, familias y profesionales; revisar las prácticas que producen barreras para la participación; promover estrategias preventivas y promocionales de bienestar; establecer mecanismos claros de derivación cuando se requiere atención especializada.

La dirección escolar, en este sentido, tiene una responsabilidad que va más allá de administrar recursos. Debe contribuir a construir las condiciones culturales y organizacionales que permiten que la inclusión sea una experiencia cotidiana.

11. DE UNA ESCUELA QUE “ATIENDE CASOS” A UNA ESCUELA QUE CONSTRUYE BIENESTAR

Uno de los principales desafíos consiste en abandonar una lógica exclusivamente reactiva.

Cuando la escuela trabaja principalmente a partir de casos, la intervención suele comenzar después de que el problema ya se ha manifestado. Se identifica a un estudiante con dificultades, se deriva, se evalúa y posteriormente se diseña una intervención.

Una perspectiva de promoción del bienestar propone comenzar antes.

Suldo (2016) muestra que las intervenciones escolares pueden trabajar sistemáticamente dimensiones relacionadas con el bienestar subjetivo, las relaciones positivas, las fortalezas personales, la esperanza y el optimismo. Arslan y Yıldırım (2024), por su parte, reúnen evidencia contemporánea que permite comprender la psicología escolar positiva como un campo orientado a fortalecer el bienestar y la salud mental desde la propia experiencia educativa.

Esto implica que una escuela inclusiva debería preguntarse no solamente cuántos estudiantes presentan dificultades, sino también:

¿Los estudiantes sienten que pertenecen a la escuela?

¿Tienen oportunidades reales de participar?

¿Pueden pedir ayuda cuando la necesitan?

¿Los docentes sienten que cuentan con apoyo?

¿Existen espacios de colaboración profesional?

¿Las familias son consideradas participantes del proceso educativo?

¿Las diferencias son comprendidas como parte de la diversidad o principalmente como problemas que deben corregirse?

Estas preguntas permiten desplazar la discusión desde una lógica centrada exclusivamente en el déficit hacia una lógica de construcción de bienestar.

12. UNA PROPUESTA BIOPSIICOSOCIAL Y ECOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN

A partir de la discusión anterior, es posible proponer un modelo de comprensión de la salud mental en contextos inclusivos compuesto por cuatro niveles interrelacionados.

12.1. NIVEL INDIVIDUAL

Considera características psicológicas, emocionales, cognitivas y motivacionales de estudiantes y profesionales. En este nivel resulta relevante identificar necesidades de apoyo, fortalezas, recursos personales y señales de malestar.

12.2. NIVEL RELACIONAL

Incluye las relaciones entre estudiantes, docentes, familias, equipos de apoyo y equipos directivos. La calidad de estas relaciones puede constituir un factor protector o de riesgo.

12.3. NIVEL INSTITUCIONAL

Considera las políticas internas, organización del tiempo, liderazgo, prácticas pedagógicas, evaluación, convivencia escolar, distribución de responsabilidades y mecanismos de apoyo.

12.4. NIVEL SOCIOPOLÍTICO

Incluye las políticas educativas, legislación, financiamiento, formación profesional, condiciones laborales y concepciones sociales sobre discapacidad, neurodiversidad, inclusión y salud mental.

Estos cuatro niveles no funcionan de manera independiente. Un problema que parece individual puede tener un componente institucional. Una dificultad institucional puede estar condicionada por una política pública. Una política puede no producir los resultados esperados debido a la forma en que se implementa en las escuelas.

Esta perspectiva permite comprender por qué la salud mental no puede ser responsabilidad exclusiva del psicólogo escolar ni de los profesionales de apoyo.

13. HACIA UNA INCLUSIÓN QUE TAMBIÉN CUIDE A QUIENES EDUCAN

Un aspecto que merece mayor atención es el bienestar de los docentes.

Existe una tendencia comprensible a concentrar la discusión sobre salud mental en niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, resulta difícil construir ambientes protectores cuando quienes educan experimentan permanentemente agotamiento, sobrecarga o falta de apoyo.

La salud mental docente debe ser comprendida desde una perspectiva institucional. No se trata simplemente de enseñar técnicas individuales de autocuidado. El autocuidado es importante, pero no puede transformarse en una respuesta que responsabilice al trabajador por problemas producidos por las condiciones de trabajo. El bienestar docente también depende de la organización institucional, del liderazgo, del reconocimiento profesional, de la posibilidad de colaborar y de la existencia de tiempos adecuados para desarrollar las tareas.

Los resultados de las investigaciones sobre gestión del tiempo y trabajo colaborativo desarrolladas por Sagredo-Lillo et al. (2020) permiten sostener que las condiciones organizacionales constituyen un elemento central para que la colaboración pueda efectivamente desarrollarse. En consecuencia, cuidar a los docentes también es una estrategia de inclusión. Un profesor que dispone de tiempo para planificar puede diversificar mejor su enseñanza. Un equipo que puede conversar sobre las dificultades puede anticipar problemas. Un docente que se siente apoyado tiene mayores posibilidades de solicitar ayuda. Una institución que cuida a sus profesionales construye mejores condiciones para cuidar a sus estudiantes.

14. HACIA UNA NUEVA COMPRENSIÓN DE LA INCLUSIÓN EN CHILE

La experiencia chilena permite observar avances significativos, pero también contradicciones que deben ser reconocidas.

Las políticas de integración y los Programas de Integración Escolar han permitido que muchos estudiantes accedan a apoyos que anteriormente no estaban disponibles. Sin embargo, el desafío actual consiste en avanzar desde una inclusión entendida como incorporación de estudiantes con necesidades específicas hacia una concepción universal de la diversidad.

Esto significa reconocer que la diversidad no comienza cuando aparece un diagnóstico. La diversidad está presente desde el inicio. Los estudiantes aprenden de distintas maneras, presentan diferentes intereses, poseen ritmos distintos, experimentan emociones diversas y viven circunstancias familiares y sociales heterogéneas. Algunos necesitarán apoyos especializados y otros requerirán modificaciones metodológicas, oportunidades de enriquecimiento, acompañamiento emocional o simplemente una escuela que sea suficientemente flexible para reconocer sus particularidades.

En este punto, las investigaciones desarrolladas en torno a las altas capacidades adquieren especial importancia. Sagredo-Lillo et al. (2024) muestran que una inclusión centrada exclusivamente en el déficit puede invisibilizar a estudiantes que presentan capacidades cognitivas elevadas o doble excepcionalidad. De esta manera, ampliar la inclusión significa también ampliar aquello que entendemos por necesidad de apoyo.

15. CONCLUSIONES

La relación entre salud mental e inclusión educativa exige superar una visión fragmentada de ambos fenómenos.

La inclusión no puede limitarse al acceso, permanencia o presencia física de los estudiantes. Tampoco puede reducirse a la existencia de diagnósticos, profesionales especializados o programas específicos. Una escuela inclusiva debe ser capaz de generar condiciones para que las personas puedan aprender, participar, establecer relaciones significativas y sentirse parte de la comunidad. Del mismo modo, la salud mental no puede ser entendida exclusivamente como ausencia de trastornos. En el contexto educativo comprende también bienestar, pertenencia, participación, reconocimiento, relaciones positivas y posibilidades de desarrollar las propias capacidades.

La evidencia internacional y la producción investigativa desarrollada en Chile permiten sostener que ambas dimensiones se encuentran profundamente relacionadas.

Los trabajos de Sagredo-Lillo y sus colaboradores han mostrado, desde diferentes aproximaciones, que la inclusión educativa continúa enfrentando tensiones vinculadas con una comprensión centrada en el déficit, dificultades para desarrollar trabajo colaborativo, insuficiencia de tiempo institucional, resistencia al cambio, desafíos asociados a la neurodiversidad y dificultades para reconocer la diversidad de capacidades. Estas investigaciones permiten observar que la inclusión no es simplemente una cuestión técnica. Es también una cuestión cultural, relacional y organizacional.

Desde esta perspectiva, uno de los desafíos más importantes para la educación chilena consiste en dejar de preguntar únicamente “¿qué necesita este estudiante?” y comenzar también a preguntar “¿qué necesita transformar esta escuela para que todos puedan participar?”. Esta segunda pregunta modifica la responsabilidad. La dificultad deja de situarse exclusivamente en el individuo y comienza a analizarse en la interacción entre la persona y su contexto.

En términos concretos, una política de inclusión vinculada con la salud mental debería incorporar al menos cinco principios. Primero, la universalidad, entendiendo que todos los integrantes de la comunidad educativa requieren condiciones que favorezcan su bienestar. Segundo, la prevención y promoción, complementando la intervención especializada con estrategias destinadas a fortalecer relaciones, participación y bienestar. Tercero, la colaboración, reconociendo que la inclusión requiere trabajo conjunto entre docentes, profesionales de apoyo, estudiantes, familias y equipos directivos. Cuarto, la transformación institucional, comprendiendo que las dificultades de inclusión no siempre se solucionan agregando apoyos individuales, sino modificando prácticas, tiempos, estructuras y culturas. Quinto, el reconocimiento de la diversidad, superando una mirada reduccionista que identifique solamente déficits y reconociendo también fortalezas, capacidades, intereses y diferentes formas de aprender.

Una educación inclusiva que no considera la salud mental queda incompleta. Del mismo modo, una política de salud mental escolar que no considera las condiciones de inclusión corre el riesgo de individualizar problemas que también tienen raíces sociales, relacionales e institucionales.

El desafío consiste, por tanto, en construir escuelas capaces no solo de recibir a todos, sino también de generar las condiciones para que todos puedan sentirse parte de ellas.

La inclusión educativa, entendida de esta manera, deja de ser solamente una política dirigida a determinados estudiantes y se convierte en una forma de comprender la educación. Y la salud mental deja de ser una tarea exclusiva de los especialistas para convertirse en una responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa.

Ese tránsito, desde una escuela que integra hacia una escuela que incluye, y desde una escuela que reacciona ante el malestar hacia una escuela que construye bienestar, constituye probablemente uno de los principales desafíos de la educación chilena contemporánea.

REFERENCIAS

Arslan, G., & Yıldırım, M. (Eds.). (2024). *Handbook of positive school psychology: Evidence-based strategies for youth well-being*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-54295-4>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Castro-Cáceres, R., & Sagredo-Lillo, E. (2025). Co-teaching and collaborative work in inclusive educational contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5(1), Article 1089. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251089>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Gettinger, M. (Eds.). (2015). *Advances in school psychology: Volume 8*. Routledge. (Trabajo original publicado en 1992).

Sagredo, E. J., & Salamanca-Garay, I. (2023). Managing the inclusion of students with high cognitive performance and/or dual exceptionality, from virtual and face-to-face collaborative spaces. In A. Mesquita, A. Abreu, J. V. Carvalho, C. Santana, & C. H. de Mello (Eds.), *Smart innovation, systems and technologies* (Vol. 366, pp. 677–687). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5414-8_62

Sagredo-Lillo, E. J., Bizama-Muñoz, M. P., & Careaga-Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343–360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>

Sagredo-Lillo, E. J., Careaga, M. P., & Bizama, M. P. (2020). Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile. *Revista Espacios*, 41(9), 6–16. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410906.html>

Sagredo-Lillo, E. J., Salamanca-Garay, I., Espinoza, J., Raby, M. D., Sagredo-Concha, I., & Soto-Fuentes, A. (2023). Trabajo colaborativo para la inclusión educativa en tiempos de pandemia por Covid-19, mediante TIC. RISTI - **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação**, E63, 120–133.

Sagredo-Lillo, E., Salamanca-Garay, I., & Sagredo-Concha, A. (2024). Inclusion through understanding neurodiversity, mediated by management in educational institutions. **European Public & Social Innovation Review**, 9(1). <https://doi.org/10.31637/EPSIR-2024-865>

Sagredo-Lillo, E., Salamanca-Garay, I., Sagredo-Concha, I., Espinoza, J., & Soto-Fuentes, A. (2024). Collaborative work and co-teaching as 21st century skills for educating from an inclusive perspective in face-to-face and virtual contexts. In A. Rocha, J. H. Diez, C. Ferras, & M. D. Rebolledo (Eds.), Collaborative work and co-teaching as 21st century skills for educating from an inclusive perspective in face-to-face and virtual contexts (pp. 327–338). **Springer**. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54256-5_31

Sagredo-Lillo, E., Zapata, J., & Salamanca-Garay, I. (2024). Inclusión de estudiantes con altas capacidades en la escuela: centrándose en el aprendizaje de la matemática, la docencia universitaria y el trabajo colaborativo tanto en entornos presenciales como virtuales. RISTI - **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação**, 56, 21–34. <https://doi.org/10.17013/risti.56.21-34>

Suldo, S. M. (2016). **Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools**. Guilford Press.

World Health Organization. (2022). **World mental health report: Transforming mental health for all**. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/356119>

SOBRE EL ORGANIZADOR

Dr. Ricardo Andrés Castro Cáceres

Doctor en Educación, Magíster en Educación, profesor de Educación General Básica y Educación Diferencial, y psicólogo. Es académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile, donde desarrolla actividades de docencia, investigación y formación de profesionales de la educación.

A lo largo de su trayectoria profesional, se ha desempeñado en diversos ámbitos de la gestión y la formación educativa, ejerciendo funciones como docente, director de establecimientos educacionales, jefe de carrera y director de Escuela de Pregrado de la Facultad de Educación de la UCSC.

Su labor investigativa se centra en la educación inclusiva, los imaginarios sociales, las relaciones de alteridad y los saberes pedagógicos, con especial interés en la comprensión de las prácticas educativas y los procesos de construcción de una educación más inclusiva y participativa.

Es coordinador del Grupo de Investigación ALTER-KIMÜN y miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR). Ha participado en investigaciones y publicaciones científicas nacionales e internacionales, contribuyendo al debate académico sobre inclusión educativa, formación docente y transformación de las prácticas pedagógicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-777X>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetización de datos (data literacy) 21, 30, 35

Alteridad 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 69, 73, 75, 96

Autocuidado profesional 89

B

Bienestar colectivo 13, 60, 61, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 86

Bienestar docente 26, 28, 50, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65

Bienestar escolar 19, 38

C

Competencias socioemocionales 5, 42, 55, 56, 58, 59, 67

Comunidad escolar 15, 31, 57, 69, 71, 80, 89

Construcción social del significado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 69

Convivencia educativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 21, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 77, 86, 89, 91

Convivencia educativa situada 5, 69, 71, 72, 74

Convivencia escolar 1, 2, 3, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 50, 56, 59, 67, 69, 86

E

Entrevista pedagógica 89

G

Gobernanza de datos 21, 29, 30, 34

I

Inclusión educativa 4, 21, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 51, 52, 53, 54, 63, 65, 96

N

Narrativas 1, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 73, 77, 78, 82, 84, 85, 86

Neurodiversidad 4, 38, 44, 45, 48, 50, 52

P

Pedagogía Vivencial 69, 71, 74, 75, 77, 86, 87

Psicología Educativa 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66

Pulso conversacional 5, 89

R

Rendición de cuentas (accountability) 21, 26, 35

Representaciones sociales 1, 3, 7, 8, 14, 15, 16, 18

Resolución de conflictos 46, 70, 89

S

Salud mental 4, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

Salud mental docente 45, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 66, 67

T

Trabajo colaborativo 38, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 67

