

## PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN ESCUELAS CON ORIENTACIÓN INCLUSIVA Y BUENOS RESULTADOS ACADÉMICOS

RENÉ VALDÉS<sup>1</sup> 

**RESUMEN:** El objetivo de este estudio es explorar y describir las prácticas de liderazgo presentes en escuelas identificadas como inclusivas y a la vez con buenos resultados académicos. Para ello se sistematizaron tres estudios de casos con enfoque etnográfico. Los principales resultados muestran la presencia de un liderazgo distribuido, pragmático y estratégico, comprometido con la inclusión y con una gestión pedagógica con foco en la diversidad. Además, estas escuelas destacan por un fuerte desarrollo profesional y por la presencia de una cultura escolar inclusiva. Sin embargo, los hallazgos muestran que los líderes participantes entienden las pruebas estandarizadas como herramientas de información y no perciben la supremacía del rendimiento escolar como una barrera para la inclusión.

**Palabras-clave:** Educación inclusiva. Liderazgo escolar. Nueva gestión pública. Pruebas estandarizadas.

### LEADERSHIP PRACTICES IN SCHOOLS WITH INCLUSIVE ORIENTATION AND GOOD ACADEMIC RESULTS

**ABSTRACT:** The objective of this study is to explore and describe the leadership practices present in schools, at the same time, identify as inclusive and have good academic results. For this, three case studies with an ethnographic approach were systematized. The main results show the presence of a distributed, pragmatic, and strategic leadership, committed to inclusion and pedagogical management focused on diversity. In addition, these schools stand out for their strong professional development and for the presence of an inclusive school culture. However, the findings show that participating leaders understand standardized tests as information tools and do not perceive the supremacy of school performance as a barrier to inclusion.

**Keywords:** Inclusive education. School leadership. New public management. Standardized tests.

---

1. Universidad Andrés Bello – Facultad de Educación y Ciencias Sociales – Escuela de Educación – Santiago, Chile.

E-mail: [rene.valdes@unab.cl](mailto:rene.valdes@unab.cl)

Estudio financiado por ANID/FONDECYT 3200192, Chile.

**Editor de Sección:** Vicente Sisto

## PRÁTICAS DE LIDERANÇA EM ESCOLAS COM ORIENTAÇÃO INCLUSIVA E BONS RESULTADOS ACADÊMICOS

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é explorar e descrever as práticas de liderança presentes em escolas ao mesmo tempo identificadas como inclusivas e com bons resultados acadêmicos. Para isso, foram sistematizados três estudos de caso com abordagem etnográfica. Os principais resultados mostram a presença de uma liderança distribuída, pragmática e estratégica, comprometida com a inclusão e com uma gestão pedagógica voltada para a diversidade. Além disso, essas escolas se destacam pelo forte desenvolvimento profissional e pela presença de uma cultura escolar inclusiva. No entanto, os resultados mostram que os líderes participantes entendem os testes padronizados como ferramentas de informação e não percebem a supremacia do desempenho escolar como uma barreira à inclusão.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Liderança escolar. Nova gestão pública. Testes padronizados.

### Introducción

**E**l ámbito del liderazgo escolar es particularmente relevante para el desarrollo de una escuela inclusiva (RYAN, 2016). Directores y equipos directivos deben conducir la transformación escolar de sus escuelas, implicarse en los procesos escolares y crear las condiciones para que la inclusión cobre sentido en todo el personal (LEÓN; CRISOL; MORENO, 2018; WEINSTEIN; MUÑOZ, 2019). Específicamente, se habla de un estilo de liderazgo inclusivo cuando líderes formales y no formales están comprometidos con los planteamientos de la inclusión y para ello desarrollan prácticas orientadas en toda la comunidad (MORRISEY, 2021). Sin embargo, tanto la inclusión como el liderazgo toman forma y sentido según los sistemas educativos y los contextos geográficos. En el caso de Chile la situación es particularmente relevante. Si bien el sistema educativo chileno tiene un compromiso explícito con la educación inclusiva (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015), la literatura advierte que Chile es un experimento de neoliberalismo (SLACHEVSKY, 2015) y un caso representativo de nueva gestión pública (NGP) (SISTO, 2019). La NGP es un modelo organizacional que busca la eficiencia del Estado (VERGER; CURRAN, 2014) y que por lo tanto prioriza la competencia, la cuantificación, los indicadores y la rendición de cuentas, entre otros principios (GEWIRTZ; BALL, 2000; FALABELLA, 2014; SHANNON; SAATCIOGLU, 2016; ALLBRIGHT; MARSH, 2020; ZANCAJO, 2019; JERRIM; SIMS, 2021).

Esto implica que las direcciones escolares y los equipos directivos tienen al menos dos objetivos importantes: conducir a sus escuelas en el tránsito hacia una escuela inclusiva (VALDÉS, 2020; ROJAS; SALAS; RODRIGUEZ, 2021) y procurar que sus centros escolares logren la cobertura curricular y obtengan buenos resultados en pruebas estandarizadas (ACUÑA; MENDOZA; ROZAS, 2019). Este doble mandato es visto con preocupación en la literatura, ya que según la evidencia lo preeminencia de lo segundo afecta lo primero (LERENA; TREJOS, 2015; CAMPOS; VALDÉS; ASCORRA, 2019; SISTO, 2019). En este contexto, el objetivo de este trabajo es explorar y describir las prácticas de liderazgo presentes en escuelas identificadas con buenas prácticas inclusivas y a la vez con buenos resultados académicos.

### Liderazgo escolar y educación inclusiva

La literatura sobre educación inclusiva reconoce la importancia que tienen líderes escolares en la

conducción y consolidación de escuelas inclusivas (VALDÉS, 2022). Esto se conoce como estilo de liderazgo inclusivo (KUGELMASS, 2003; HARRIS; CHAPMAN, 2002; GÓMEZ-HURTADO, 2014; GÓMEZ-HURTADO; AINSCOW, 2014; DEMATTHEWS; MAWHINNEY, 2014; RYAN, 2016; MORRISEY, 2021) e implica lo siguiente: 1) la responsabilidad no recaer únicamente en el/la director/a, sino que se reconocen otros liderazgos (equipo directivo, liderazgos medios, liderazgos informales, entre otros); 2) todos los/as líderes, sean formales o no, defienden la inclusión como modelo y están comprometidos con sus planteamientos; 3) busca minimizar las situaciones de injusticia social, sea entre adultos o entre estudiantes; 4) los/as líderes desarrollan una cultura escolar inclusiva, democrática y participativa y; 5) hay una implicancia directa en la gestión y atención de la diversidad.

Desde la Declaración de Salamanca (1994) se entiende que una dirección escolar comprometida con la inclusión debe establecer procedimientos flexibles de gestión, reasignar los recursos pedagógicos y propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo para atender a la diversidad. Sin embargo, en los últimos años la tendencia ha girado en función de la dimensión cultural e ideológica de las escuelas y en función del desarrollo democrático, colaborativo y profesional de líderes formales y no formales (VALDÉS, 2018; VALDÉS, 2020). De ahí que se señale que un liderazgo inclusivo es, además, un liderazgo distribuido por su componente colectivo (ANDERSEN; OTTESEN, 2011). Sin embargo, Miskolci, Armstrong e Spandagou (2016) muestra que el enfoque distribuido, en este caso, va acompañado estrictamente de un marco de valores inclusivos y esa es su principal condición.

Pese a lo señalado en los párrafos anteriores, la bibliografía sobre liderazgo inclusivo todavía es insuficiente, al menos por cuatro razones (VALDÉS, 2022): 1) no hay suficiente evidencia empírica “en el mundo en general pero sobre todo en Chile” para hablar de un modelo específico de prácticas de liderazgo inclusivo; 2) la literatura sobre liderazgo ha estado focalizada de forma prioritaria en los resultados académicos de los/as estudiantes descuidando otras dimensiones teóricamente relevantes para la inclusión; 3) la literatura sobre liderazgo y gestión ha estado puesta, incluso excesivamente, en los/as directores escolares como líderes individuales; 4) la neoliberalización de las políticas educativas y el exceso de responsabilidades administrativas se configuran como barreras importantes, especialmente en Chile, para avanzar en una inclusión genuina.

## Contextualización del caso chileno

Con el apoyo del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, los gobiernos internacionales en los años 70’ empezaron a limitar la provisión de servicios públicos y a reducir el aparato estatal (WORLD BANK, 1997). De modo que, en busca de un Estado eficiente y competitivo (VERGER; CURRAN, 2014), se favoreció un estilo de gestión de corte privatizado con medidas de desempeño, indicadores e incentivos en función de rendimientos y estándares. En el caso de Chile, su consolidación fue más bien temprana y sin mayores inconvenientes. En los años 80, durante una dictadura militar, la educación se creyó un terreno llano para llevar a cabo lo que se llamó una revolución neoliberal (SLACHEVSKY, 2015). El sistema educativo se reorganizó y se instalaron mecanismos manageriales orientados por la retórica de la eficiencia, el *accountability* y la competencia (BELLEI, 2015; FALABELLA, 2020). Estos mecanismos buscaban generar escuelas que rindieran cuentas de sus actuaciones y que al competir en el mercado se hicieran responsables de su calidad.

En democracia la situación no cambió, por el contrario, algunos autores señalan que el modelo de NGP se perfeccionó (RUIZ, 2019), de modo que, hasta la fecha, la educación chilena, en tanto forma y estructura, se caracteriza por tener una fuerte base neoliberal. Si bien algunos trabajos señalan que la NGP permitió que las escuelas contaran con mayores recursos, libros, computadores, profesionales de apoyo e incluso una mejora al corto plazo de resultados académicos, el consenso es que ha traído consecuencias negativas como segregación, competitividad entre escuelas, descontextualización del proceso educativo, dificultades para influir

en el ámbito político, desprofesionalización docente, estrés e inconvenientes para entender los fines educativos y la gestión de la diversidad (GEWIRTZ; BALL, 2000; FALABELLA, 2014; RAPPOPORT; SANDOVAL, 2015; SHANNON; SAATCIOGLU, 2016; ZANCAJO, 2019; JERRIM; SIMS, 2021).

La literatura especializada advierte algunas complejidades para desarrollar un modelo inclusivo en sistemas educativos neoliberalizados y estandarizados como el chileno (LERENA; TREJOS, 2015; LÓPEZ et al., 2018; SISTO, 2019). Específicamente se señala que un modelo de NGP en educación aqueja la cultura profesional de profesores y profesoras, descontextualiza el proceso educativo, afecta la flexibilización de la enseñanza para los estudiantes más vulnerables, crea incentivos y castigos para las escuelas e insta la competencia como principio (PINO; OYARZÚN; SALINAS, 2016; CAMPOS-MARTÍNEZ; GUERRERO, 2016; ALLBRIGHT; MARSH, 2020; FERNÁNDEZ et al., 2021).

Una pequeña muestra de la preeminencia de la NGP en Chile es revisar cómo se entiende la calidad de la educación. Todos los años, la Agencia de Calidad de la Educación Escolar (servicio descentralizado creado el 2011), que tiene entre sus principales funciones evaluar y orientar a las escuelas en la mejora del rendimiento escolar, realiza una evaluación y categorización de las escuelas bajo los rótulos de alto, medio, medio-bajo e insuficiente en base a los resultados obtenidos en un conjunto de indicadores de calidad en una prueba estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que viene aplicándose desde fines de la dictadura militar (1988). Las escuelas que alcanzan buenos resultados son premiadas y obtienen mayores niveles de autonomía. Las escuelas que no alcanzan los resultados esperados corren el riesgo de cierre, ya que quedan afectos a la revocación del reconocimiento oficial por parte del Mineduc (Ley n. 20.248, 2008). En los últimos años la prueba SIMCE ha incorporado indicadores de desarrollo personal, sin embargo, el desempeño académico sigue siendo prioritario a la hora de sistematizar efectos y consecuencias.

Estos elementos “como estandarización, rendición de cuentas y altas consecuencias” son contrapuestos a los planteamientos de la inclusión como modelo que busca la participación democrática y el aprendizaje integral con marcados principios como el trabajo en comunidad, la colaboración, cooperación y un enfoque de derechos (LERENA; TREJOS, 2015; STEFONI; STANG; RIEDEMANN, 2016; SISTO, 2018). En el caso de Chile en las últimas tres décadas, pero especialmente en los últimos 10 años, se han promulgado leyes, decretos y cuerpos normativos para contrarrestar la inequidad y la segregación y garantizar una educación inclusiva. Algunos ejemplos son los siguientes: los Programas de Integración Escolar (PIE, 2009), la ley Subvención Escolar Preferencial (SEP, 2007), la ley de Inclusión escolar (2015), el decreto 83 de flexibilización de la enseñanza (2016) y el decreto 67 (2018) que regula la repitencia y la promoción de cursos. También podríamos agregar el conjunto de orientaciones sobre inclusión de estudiantes extranjeros (JIMÉNEZ et al., 2017) o la documentación ministerial sobre diversidad sexual (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017b). En estos documentos se ha construido una definición de inclusión como un modelo que identifica y responde a la diversidad de necesidades y características de niños, jóvenes y adultos, considerando los centros educativos como lugares equitativos, sin desigualdad ni discriminación para garantizar los aprendizajes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017a).

En este contexto, se espera que los equipos directivos sean actores protagónicos. Por ejemplo: según las Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del decreto 83 en Chile se señala lo siguiente:

El rol del liderazgo y la participación e implicación efectiva del director/a y/o del equipo directivo son condiciones necesarias si se quiere asegurar éxito a este proceso, y a la implementación de cualquier medida tendiente a promover [...] los cambios que se requieren para avanzar en el reconocimiento de la diversidad en el aprendizaje y hacia procesos curriculares más inclusivos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015, p. 39).

Como es posible reparar, esta contraposición de principios (unos propios de la NGP y otros propios de la inclusión) conforma un escenario escolar tenso, paradójico y ambivalente para que equipos directivos lideren una escuela inclusiva, ya que el director y su equipo no solo deben administrar las escuelas y conducir la mejora del rendimiento académico, sino además deben procurar que las escuelas avancen hacia un modelo de justicia y de equidad.

## Método

De acuerdo al objetivo de este estudio se opta por un diseño cualitativo de investigación y por el método de estudio de casos con enfoque etnográfico (DÍAZ DE LA RADA, 2013). Contar con una perspectiva etnográfica (GOETZ; LECOMPTE, 1998) permite mayores posibilidades metodológicas para indagar en las prácticas y en los procesos culturales que están a la base del trabajo con escuelas (DÍAZ DE LA RADA, 2013).

## Casos de estudio

Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (FLICK, 2015). Este permite identificar deliberadamente casos que permitan construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de manera profunda e instructiva un fenómeno específico de estudio. Además, las escuelas cumplen con el criterio de la intensidad de los procesos y experiencias que propone Patton (2002) para seleccionar casos bajo el criterio del muestreo antes señalado.

Las tres escuelas participantes son gratuitas, no poseen procesos arbitrarios de selección de alumnos y tienen a la inclusión como sello y objetivo de su proyecto educativo institucional. Además, cuentan con programas de apoyo de atención a la diversidad y equipos interdisciplinarios. Desde el punto de vista del rendimiento, los tres centros están en la categoría de desempeño medio (segunda de cuatro categorías) según la Agencia de la Calidad de la Educación (2011), que agrupa a escuelas cuyos estudiantes obtienen resultados considerando a pesar de su contexto social. También las tres escuelas cuentan con excelencia académica según el Mineduc (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020), que considera factores como: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de condiciones laborales, igualdad de oportunidades e integración y participación de los integrantes de la comunidad educativa. Por último, las tres escuelas poseen un rendimiento en la prueba SIMCE superior a escuelas que tienen su mismo nivel socioeconómico.

La escuela 1 es particular subvencionada, se ubica en la Región de Valparaíso en un barrio vulnerable y posee enseñanza primaria y secundaria. Aparte del reconocimiento que ha recibido por parte del Mineduc, ha sido bien evaluada en instrumentos que evalúan convivencia escolar inclusiva (VALDÉS; LÓPEZ; CHAPARRO, 2018) y posee 90% de vulnerabilidad escolar (IVE). La escuela 2 es público-municipal, se ubica en la Región Metropolitana en un barrio central y atiende a estudiantes de primaria que provienen de comunas de bajos estratos socioeconómicos. Destaca por realizar anualmente seminarios públicos de educación inclusiva. La escuela 3 se ubica en la Región de Tarapacá, en una comuna periférica y en un barrio vulnerable, al igual que la escuela 1 posee educación primaria y secundaria y cuenta con 200 alumnos de origen aimaras. Destaca por ser un Liceo Bicentenario que no selecciona alumnos, vale decir, comparten tres principios de excelencia para entregar una educación de calidad: altas expectativas, foco en los aprendizajes y en la sala de clases (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011) pero flexibilizan en la admisión del alumnado.

## Trabajo de campo

Para la producción de datos se realizaron observaciones participantes, entrevistas individuales, grupos focales y revisión de documentos claves (Tabla 1). En el caso de la escuela 1 los datos se produjeron en el periodo 2017-2018. En el caso de las escuelas 2 y 3 los datos se produjeron en el periodo 2020-2021, por lo tanto, las observaciones, las entrevistas y los grupos focales se realizaron de forma online debido al confinamiento sanitario. En el caso de las tres escuelas el proceso fue secuencial y progresivo (FLICK, 2015), es decir, primero se realizaron observaciones (reuniones, sala de clases, consejos, etc.), luego entrevistas individuales a miembros del equipo directivo y finalmente grupos focales a profesores, familias y estudiantes. Para el desarrollo de las diversas técnicas, se solicitaron autorizaciones a los directores de escuelas, consentimientos informados a los adultos y asentimientos informados a los estudiantes. Todos los participantes decidieron ser parte de la investigación.

**Tabla 1.** Técnicas empleadas en el trabajo de campo

Técnicas	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Observaciones	12	4	4
Documentos revisados	3	6	6
Entrevistas individuales	8	10	10
Grupos focales	5	6	6

Fuente: Elaboración propia.

## Análisis de datos y validez del proceso

Para explorar las prácticas de liderazgo se privilegió la técnica de análisis de contenido (FLICK, 2015), ya que permite una mirada más comprensiva a la hora de indagar en los datos y en los contextos sociales de su producción (KRIPPENDORFF, 1990). De modo que para realizar inferencias e interpretaciones contundentes se construyeron categorías mediante un agrupamiento de datos textuales extraídos de las técnicas realizadas (VÁSQUEZ, 1994). A continuación, se detalla el proceso completo.

**Organización del material.** Una vez que se transcribieron los datos de audio y se sistematizaron las notas de campo, se hizo una lectura y relectura de los textos. Esto permitió tener una idea del material como unidad completa y priorizar la asimilación de los documentos. Se identificaron los primeros datos útiles y se rechazaron hipótesis interpretativas iniciales.

**Codificación abierta.** Mediante el software de mediación Atlas.ti se segmentaron los textos en pequeñas unidades de significado que refieran a las prácticas de los equipos directivos y se elaboró un libro de códigos. Esto dio como resultado un listado de 16 códigos con 144 citas asociadas. Luego, siguiendo las sugerencias de Atkinson y Coffey (2003) se buscaron patrones comunes para ordenar los códigos y sus fragmentos, de modo de depurar la base hermenéutica.

**Categorización.** El tratamiento sistemático de los datos permitió agruparlos en categorías de trabajo considerando fragmentos que refieran a las prácticas de los equipos directivos desde una mirada inclusiva. Esto dio como resultado diez categorías, en que la primera agrupó 37 fragmentos y el resto de citas se distribuyó en las nueve categorías restantes. Además, para el caso de este trabajo, se priorizaron las categorías con mayor densidad de fragmentos. De esa manera se seleccionaron cinco prácticas de liderazgo y una categoría de tensión, vale decir, que contextualiza el escenario de las prácticas de liderazgo en el ámbito de la NGP: 1) liderazgo distribuido, pragmático y estratégico; 2) celebrar la diversidad y defender la inclusión; 3)

gestión pedagógica con foco en la diversidad; 4) trabajo colaborativo y foco en las comunidades; 5) desarrollo profesional y reorganización de la comunidad; y 6) liderazgo, inclusión y NGP.

Finalmente, para dar garantías de validez y plausibilidad (FLICK, 2015), se llevó a cabo una triangulación de técnicas de investigación, esto es, confirmar que las categorías tienen citas asociadas de las cuatro técnicas empleadas (documentos, notas de campo, entrevistas y grupos focales). De modo que las categorías que se exponen en los resultados están presentes de forma transversal en todo el proceso de investigación. No obstante, se priorizan las entrevistas y grupos focales para ilustrar las categorías y las prácticas de liderazgo. Es necesario destacar que los resultados de este estudio fueron compartidos con las tres escuelas en una sesión de entrega y análisis conjunto de datos.

## Resultados

### Liderazgo distribuido, pragmático y estratégico

Esta categoría reúne un conjunto de fragmentos que dan cuenta del estilo de liderazgo que ejercen los equipos directivos, especialmente directoras y jefas de UTP, para tomar decisiones y para articular los objetivos de la escuela. Se advierte expresamente en los discursos un estilo distribuido en donde las decisiones se toman en conjunto, se aprovechan los talentos de las personas y de los equipos de trabajo y se distribuyen las tareas. Los siguientes fragmentos son ilustrativos:

[...] yo creo que hay diferentes sellos en diferentes áreas de gestión, lo primero es que yo siempre he trabajado con un liderazgo distribuido, soy lo menos centralizada que hay y no controladora. En ese sentido yo tengo súper claro a quien distribuir las cargas de trabajo y a qué personas les he dado la oportunidad de que sean propositivas, que den propuestas y proyectos, tengo todo claro y tengo un sistema de monitoreo de todas las cosas. Sin embargo, no todas las decisiones tienen que pasar por mí, yo tengo que confiar en las personas que están en esa área (directora, escuela 2).

Entonces ese es un tema de liderazgo distribuido donde efectivamente de a poco yo quiero que el elástico se estiré pero que no se corte y estoy metiendo instancias de participación donde el año pasado, por ejemplo, les di todo el tiempo posible aprovechando que estábamos online para que revisaran todos los cuerpos normativos del colegio —que son 7— y que hicieran todas las sugerencias y lo hicieran pedazos, sobre esa sugerencia trabajamos nosotros y este año se volvieron a presentar, se plantearon para que sean aprobadas por todos (directora, escuela 3).

En los fragmentos anteriores se muestra que las mismas directoras se posicionan desde un liderazgo distribuido. Pero además este estilo se ejerce cargado de pragmatismo y estrategia, es decir, con altos niveles de flexibilidad, evitando la constante protocolización de los procesos escolares y dando respuesta a la contingencia de las tareas cotidianas:

Sí, nos juntamos, vemos el curso, cuál es su debilidad y empezamos a ver lo que se puede realizar, qué acciones podemos hacer y usamos como experiencia los otros planes de acción, cosas que nos han resultado (directora, escuela 1).

Tratamos de no protocolizar tanto las cosas, debemos ser pragmáticas, hay cosas que merecen gestión eficaz nomás, no nos calentamos la cabeza con el Mineduc, nosotros no preocupamos de que los sellos y los sentidos se cumplan y que los estudiantes aprendan y participen en todas las rutinas posibles (directora, escuela 3).

Las citas anteriores dan cuenta de al menos tres dimensiones claves: el foco en aula, el abordaje participativo de los documentos de la escuela y la instauración de un liderazgo con foco en la colaboración. Estos elementos se recogen en dos de las tres escuelas en sus proyectos educativos institucionales. Como ejemplo, en la escuela 2 se señala que la institución se acoge a un “liderazgo distribuido entre todos los miembros donde el compromiso y responsabilidad de la organización incluya a toda la comunidad” (p. 26, PEI, escuela 2). Desde la perspectiva de Harris y De Flaminis (2016), una práctica central de liderazgo distribuido es precisamente la interacción propositiva de los líderes con el contexto, con el entorno y con las personas de la escuela. En este caso, además, la distribución del liderazgo se ejerce teniendo a la inclusión como modelo de escuela y mediante pragmatismo, flexibilidad y estrategia.

### **Celebrar la diversidad y defender la inclusión**

Esta categoría se entiende como el conjunto de actuaciones de los líderes escolares para desarrollar reflexión en torno a la inclusión, crear un ambiente acogedor y seguro, celebrar la diversidad como un aporte a las relaciones interpersonales y como la presencia de valores inclusivos como el amor, la justicia y la confianza.

Independiente de la generación, los profesores ya nos convencimos que la diversidad es la naturalidad, por tanto, eh... la inclusión es riqueza, eso. Yo soy profe de Historia y siempre le digo a los alumnos, eh... que fome sería que fuéramos todos iguales [...] no es solamente darles una matrícula, eh... va más allá de eso (grupo focal, profesores, escuela 3).

En el fragmento anterior se naturaliza la diversidad. Además, guarda relación con las creencias de los líderes para trabajar en la escuela y defender la inclusión como principio ético, social y educativo. La presencia de una actitud positiva para aceptar la diversidad y ofrecer una educación inclusiva se materializa en los documentos claves, en los discursos de los entrevistados y en las prácticas que desarrollan periódicamente en la escuela.

Porque en el fondo yo como profesional y más encima trabajando en una institución de educación, es que uno tiene que, tiene que [...] vivenciar los valores, no solamente decir que hay que ser respetuoso, sino que respetar a los demás. No solamente decir que uno tiene que ser empático, sino que trabajar la empatía. No solamente decir que uno tiene que ser responsable, sino que hay que ser responsable (jefa de UTP, escuela 2).

Y sí, bueno, nosotros dentro del proyecto declaramos que los valores de nuestro proyecto son en los frutos del Espíritu Santo y esos están descritos en la Biblia, es como un ramo de uva, digo yo, porque son, son muchos, mucho bajito lo que hay. Pero, por ejemplo, el respeto, la solidaridad, la misericordia. Eeh, yo eso los tres primeros que se me vienen altiro a la vista esos 4 muy naturalmente en nosotros, es compañerismo.... empatía (directora, escuela 3).

El compromiso se materializa mediante una visión compartida de la inclusión y con una comprensión amplia para comprender la diversidad, es decir, no focalizada exclusivamente en un tipo de alumnado.

[...] debes tener alineado el equipo [...] siempre teniendo en cuenta que la inclusión es nuestro sello y cualquier cosa que hagamos tenemos que pasarlo por ese sello, decir “oye vamos a hacer vamos a celebrar el día de la madre” por darte un ejemplo y ¿qué hacemos con los niños que no tienen mamá?, “vamos a celebrar entonces un concurso de *spelling* o declamación de poesía” y ¿qué hacemos con los niños que tienen problemas de lenguaje o trastornos del habla?, ese tiene que ser nuestro cedazo siempre (directora, escuela 2).

La cita anterior ilustra la inclusión como principio. Estos planteamientos se relacionan con el desarrollo de culturas escolares inclusivas (BOOTH; AINSCOW, 2015). Los valores ocupan un lugar central en las tres escuelas, ya sea en su dimensión discursiva como en su dimensión pragmática. Se destaca especialmente el respeto, la empatía, la solidaridad y la misericordia. Como señalan Booth y Ainscow (2015) los valores son el camino más seguro para hacer viable la inclusión, de lo contrario corremos el riesgo de que sea otra moda educativa más. Conviene destacar especialmente lo que señala la directora de la escuela 2: entender la inclusión como sello y como cedazo, vale decir, como una forma de filtrar las decisiones escolares a través de un equipo alineado y comprometido con el proyecto educativo. El resto de las citas también subrayan aspectos necesarios desde el punto de vista de la inclusión: como entender la inclusión en diálogo con el amor, con la comunidad, con los apoderados y como proyecto de sociedad. La inclusión no se concibe únicamente como un asunto de aula.

### Gestión pedagógica con foco en la diversidad

Esta categoría refiere a la dimensión pedagógica y curricular de las escuelas. Los líderes escolares participantes desarrollan sus labores pensando en el aprendizaje de todos los estudiantes, no solo de aquellos con necesidades de apoyo.

[...] casi todo el colegio trabaja con equipos de co-docencia y eso nos ha permitido ir generando este monitoreo y logro de los estudiantes, entonces ya no se habla de los niños PIE, se habla como de todos los niños. Queríamos cambiar un poco ese modelo y ver que tener un educador diferencial contratado en el colegio era una oportunidad no solo para los niños del PIE, sino que para todos los estudiantes que estaban en un grupo curso (encargado de inclusión, escuela 3).

La cita anterior muestra una gestión pedagógica basada en el contexto y no el déficit, busca alejarse de la categoría “niño PIE”, de modo de no responsabilizar exclusivamente al alumnado de sus desempeños, por el contrario, priorizan y motivan la respuesta educativa. Esto visibiliza y potencia el rol del profesor y de la escuela.

Yo como UTP le pido, pero también apoyo a los profes que tengan material anexo en caso de pedir que estudiante salga de la sala, que diseñen documentos entretenidos, que elaboren matriz progresiva de contenidos para que vayan viendo el avance de los alumnos, que consensuemos los objetivos en función de las necesidades del curso, que todos aprendan y avancen (jefa de UTP, escuela 1).

Yo creo que un poco, un poco toma eso. Entonces se planifica en conjunto con la asignatura, por ejemplo, de lenguaje, donde los alumnos tienen que hacer un relato sobre un periodo de la historia, donde lo tienen que escribir y después ellos pueden hacer la presentación a través de [...] de comics, o lo pueden hacer representándolo teatralmente o lo pueden hacer a través de un radioteatro. Entonces de alguna manera ellos (los alumnos) estudian junto al profesor los contenidos y el resto del trabajo ellos lo hacen de manera autónoma (jefa de UTP, escuela 2).

En los fragmentos anteriores es posible visualizar que los líderes planifican acciones, trabajan colaborativamente con docentes, visitan el aula y acompañan en el diseño de estrategias inclusivas con el propósito que todos aprendan y participen. Además, hay un fuerte componente de monitoreo para el logro de objetivos que considera, a la vez, a todo el alumnado.

Pero es donde uno tiene que ir orientando a los equipos de aula en este proceso de manera como súper acabada y en donde no solamente surge de la planificación, sino que de cada decisión que se toma, por ejemplo, la planificación que hoy día estamos trabajando con el currículum priorizado que se debe llevar a las salas de clases con distintas estrategias que sean inclusivas y ahí es donde por ejemplo entra en duda o se debe evaluar dando la posibilidad a todos, eligiendo las mejores herramientas que puedan promover esta inclusión, y en donde los estudiantes puedan dar cuenta de su aprendizaje (jefa de UTP, escuela 3).

Como es posible reparar en los extractos anteriores, la planificación y el trabajo en equipo cobran una importancia nuclear a la hora de gestionar los procesos pedagógicos desde una mirada inclusiva. Esto se da bajo una dirección escolar que otorga las condiciones para que el profesorado piense su clase, trabaje con profesores de educación especial, amplíen la oferta metodológica en la sala de clases y prioricen los objetivos del currículum escolar. Esto se relaciona con lo que Spratt y Florian (2013) llaman pedagogía inclusiva, que se focaliza en las capacidades del alumnado, ofrece marcos alternativos para organizar la clase y, sobre todo, crea ambientes estimulantes y colaborativos. Sin embargo, en este caso el profesorado no es el único responsable del desarrollo de procesos pedagógicos inclusivos, ya que este trabaja con profesionales de apoyo y especialmente con el equipo directivo.

### **Trabajo colaborativo y foco en las comunidades**

Esta categoría reúne un conjunto de citas que hablan acerca de la cooperación, del trabajo colaborativo y de la importancia que los líderes les asignan a los equipos de trabajo, a los estamentos y a la comunidad educativa. Los líderes participantes priorizan la toma de decisiones de forma colaborativa, priorizando el bien común, intercambiando ideas, poniendo a un nivel similar la opinión de expertos y no expertos y descentralizando la figura de las directoras de las escuelas. Este trabajo colaborativo se desarrolla pensando en el proyecto inclusivo de la comunidad basado en una comunicación transversal y prestando atención en el aprendizaje de todo el alumnado. Revisemos algunos fragmentos:

[...] las instancias que tenemos con el J. en el centro de alumnos, él ha implementado algunas acciones donde los alumnos participan más, que tiene que ver como con un poco más de liderazgo de los centros de alumno de la directiva de su curso para potenciar, entonces cuando ellos identifican un problema con algunos niños ellos lo sacan de las salas y la directiva de ese curso habla con ellos (directora, escuela 1).

[...] yo estoy haciendo de a poco que se metan y se responsabilicen de sus decisiones y que participen porque aquí en el fondo todas las decisiones son participativas porque una de las cosas que a mí me cargaba cuando estaba en aula -aquí yo fui de esa generación que uno tenía que decir amén nomás- que todo se cocinaba entre 4 paredes y nunca te preguntaban a ti (directora, escuela 2).

Como encargada de convivencia tengo un equipo transversal, O sea, sola yo creo una encargada de convivencia no puede trabajar jamás, en ninguna parte. No puede, o sea, es una responsabilidad colectiva. En este colegio no tomo decisiones sola, tratamos de que todos participen, la importancia de que las duplas, tanto psicóloga como trabajadora social podamos formar parte de una comunidad escolar (encargada de convivencia escolar, escuela 1).

Bueno, como te comentaba la otra vez, los profesores, los equipos de aula, los especialistas, ellos trabajan de manera súper articulada, tanto así que tienen todas las semanas un espacio para poder planificar en conjunto. Entonces son esos espacios donde se atiende a la diversidad de todo tipo en donde la planificación y la evaluación y el monitoreo de las clases se hace considerando todas estas variables (jefe de UTP, escuela 3).

Un liderazgo basado en las comunidades implica valorar y potenciar a sus equipos de trabajo. Los fragmentos antes citados respaldan esta idea. Las directoras mencionan que gestionan la colaboración, que la generan y que no queda sujeta a la contingencia de lo cotidiano. El punto central es la participación, la cual, según la directora de la escuela 1, debe incluir el alumnado pero que, a la vez, debe basarse en un trabajo bien planificado como señala la jefa de UTP de la escuela 3. Esta categoría se puede ejemplificar con lo que señala Balduzzi (2021): para promover un ideal educativo necesitamos un tipo de escuela que sea vivida como comunidad. Sin embargo, es necesario precisar que el trabajo colaborativo y foco en las comunidades está más bien puesto en los adultos con escasa participación de los alumnos. No hay suficientes fragmentos para consolidar una categoría sobre participación estudiantil.

## **Desarrollo profesional y reorganización de la comunidad**

Esta categoría refiere a la detección de talentos, a las formas de contratación del personal de la escuela y a la permanencia de profesionales calificados según los criterios de la dirección. Además, esta categoría guarda relación con una reorganización del organigrama de la escuela, con la autoformación y con la puesta en marcha de diversas capacitaciones sobre diversidad e inclusión para fortalecer las competencias de los miembros de la escuela, sean profesores o no. En esta categoría es clave la autonomía de la escuela. Las escuelas les asignan otros nombres a los programas, a los cargos, distribuyen tareas en función de los talentos personales y desafían la organización clásica de la escuela. Revisemos algunos ejemplos:

[...] digamos que ahora la UTP [unidad técnico pedagógica] tiene una nueva forma de gestionarse, porque antes cada uno era parte, así como “yo trabajo con mi equipo” decía la P. Pero ahora la P. es la gestora de currículum desde pre kinder a cuarto medio. Entonces este grupito que yo tenía como cinco escuelas aparte ahora es una sola escuela y toda la UTP tiene que ver con todo en equipo. Entonces, hay una gestora del currículum, hay una gestora de didáctica, hay una gestora de evaluación, una gestora TP y está el gestor de inclusión. Y si, ellos son los 5 (directora, escuela 3).

[...] perdóname, pero a mí los títulos los doctorados no me valen nada, me vale la persona, el único título que me interesa es que sea una persona con sentido común, que sea buena persona y de mi confianza, acogedora, no me interesa los títulos de nadie (directora, escuela 1).

[En cuanto a la contratación]... me fijo primero en cómo se plantea la persona, para mí es muy importante que yo sienta que la persona, por ejemplo, en el caso de los docentes que estén contentos de ser docentes, que les guste ser profesor [...] también pregunto cómo resuelven los conflictos para saber si efectivamente es la persona que le saca el poto a la jeringa o es la persona que enfrenta asertiva y dialogantemente, pero que no lo deja para después y no barre debajo de la alfombra [...] y obviamente que también les pregunto, ¿usted leyó los sellos del colegio que le mande en el proyecto educativo? sí me dicen, entonces ¿qué es para usted la inclusión? ¿qué es para usted la excelencia académica? Son preguntas que siempre les hago para saber dónde estoy pisando (directora, escuela 2).

[...] antes aquí en el colegio, los niños llegaban a segundo medio y la misma gente del PIE se encargaba de sacarlos del colegio y mandarlos a Coaniquem o alguna cuestión laboral. Entonces eso era al principio, yo dije “no, aquí si nosotros les prometemos a los niños algo cuando entran a pre-kinder avanzamos con ellos tercero y cuarto y los preparamos”, porque de verdad hay que preparar al niño. Porque al niño, por ejemplo, le decía [...] “estas son tus posibilidades y lo real es esto, caminemos hacia allá y generamos ese escenario. ¿Y sabes qué?, lo hemos logrado y formamos un comité de inclusión laboral aquí en el colegio (directora, escuela 2).

Los testimonios anteriores reflejan específicamente prácticas de liderazgo. En el primer fragmento es posible encontrar una nueva forma de organizar la unidad técnico pedagógica: en cinco áreas claves que van desde la educación inicial hasta la enseñanza secundaria, esto permite mayor abordaje de las necesidades transversales. En el segundo y tercer fragmento las directoras nos relatan sus criterios para contratar personas: la inclusión es parte de lo que se habla y se evalúa en las entrevistas laborales. En el cuarto fragmento se relata la creación de un comité de inclusión laboral que implica, por una parte, un trabajo dentro de la escuela, pero, también, una forma de trabajar con actores externos. En cualquier caso, los tres fragmentos reflejan la autonomía de las escuelas, la creatividad, el autodidactismo y sobre todo el abordaje de reorganizar la escuela desde una perspectiva de inclusión. Esto también se refleja en los documentos de las escuelas. En el caso de la escuela 3 se señala, en su proyecto educativo, que existe una “política de formación de recursos humanos con foco en la capacitación y perfeccionamiento continuo de todos los funcionarios del establecimiento, desarrollando competencias laborales, técnicas y genéricas de acuerdo a sus diferentes cargos con foco en el sello del colegio” (p. 17, PEI, escuela 3).

## **Liderazgo, inclusión y NGP**

Esta categoría es más bien analítica y no descriptiva como las categorías anteriores. Refleja una reflexión y una interpretación mayor de un conjunto de fragmentos sobre el contexto de la NGP en el desarrollo de la inclusión y del liderazgo. Reúne una serie de citas que refieren a cómo los líderes interpretan y abordan las demandas propias de la nueva gestión pública. Matiza lo que señalan algunos estudios nacionales sobre los posicionamientos críticos de profesores y directivos acerca de la NGP (CARRASCO et al., 2019; SISTO, 2019). En este caso, los directivos no solo no tienen una crítica elaborada sobre sus valores, sino que, además, asimilan y hacen suyo prácticas y narrativas propias del modelo. Los líderes señalan que es posible y necesaria una inclusión con excelencia. Revisemos algunos extractos:

[...] yo siempre he trabajado orientada a metas, que la inclusión debe ser con excelencia, y eso significa que yo tengo que tener la meta clara y consensuada en mi trabajo, en el trabajo de mi equipo de gestión [...]. Y todo lo que hacemos lo hacemos para llegar a esa meta, eso significa

que yo tengo que ir monitoreando, tengo que ir reflexionando en por qué no me fue tan bien, por qué no tuve los resultados que yo pensaba obtener, cuáles son las variables para analizar, pero tengo que llegar al tema de la meta. Para mí todo es cuantificable, no hay cosas que no sea cuantificable de verdad y eso hay profesores que les saca ronchas, piensa que lo que hacemos es un trabajo, no sé, como esotérico (directora, escuela 2).

Tengo el foco en la tarea. No tanto en la gente, fijate tú, sino en la tarea. ¡Hagamos esto!, ¡hagamos esto otro!, yo llegué al colegio W. T. y todos los profes ponían buenas notas. Cuando había consejo de evaluación, puras buenas notas. Pero el rendimiento a nivel de Simce era bajísimo, de 190 puntos, era así como uuh se pueden obtener tan bajos. Entonces ahí hice un Magister y mi tesis fue esa ¿cómo es que un colegio tiene muy buenas notas al interno y al nivel externo no le va tan bien? Entonces trabajamos igual un poco el SIMCE en ese tiempo, tenemos que ser una gran escuela, inclusiva, pero con rendimiento (directora, escuela 3).

En su momento organicé ensayos SIMCE, era lo que hacía, buscaba y entregaba material, hacia tablas tabuladas según los ensayos y de esa manera subimos el puntaje en la prueba, nuestra subida fue sorprendente y estábamos orgullosos como escuela, seguimos orgullosos, pero ahora le bajamos el perfil en función de la inclusión (jefa de UTP, escuela 1).

[...] toda evaluación te sirve para recoger información, primero que nada, yo quiero pensar — porque si no sería muy triste mi vida— que las personas que diseñan estos instrumentos algo saben, o sea algo han estudiado, y bueno no es que me corte las venas por un SIMCE, pero sí me corto las venas por lograr lo mejor que podamos, entonces en virtud del diagnóstico, en virtud de las capacidades instaladas y de todo lo que tenemos, la verdad es que yo reconozco que mientras el SIMCE sea la vara con la que se mide efectivamente todos los sostenedores van a estar muy preocupados del SIMCE, yo no voy a luchar contra el SIMCE, creo que podemos encontrarle la utilidad (directora, escuela 2).

En las citas anteriores podemos visualizar dos elementos claves: el SIMCE y la rendición de cuentas. El primero es considerado el gran dispositivo de NGP en Chile. Ampliamente criticado por la sociedad civil y la investigación académica como un instrumento que no colabora con la calidad de la educación, sin embargo, como vimos anteriormente, las directoras no tienen esta misma crítica y, además, rescatan su utilidad y señalan que no quieren dejarlo de lado. Lo segundo, la rendición de cuentas, es también considerado como el espacio cultural en donde se materializan muchos de los planteamientos neoliberales, vale decir, el trabajo basado en metas y la cuantificación. Esto se refleja en las entrevistas y ambas directoras lo utilizan como una forma entender el cargo directivo y el trabajo del equipo de gestión.

## Consideraciones finales

¿Qué hacen los equipos directivos en aquellas escuelas que poseen un proyecto educativo inclusivo, pero que, a la vez, logran alcanzar buenos resultados académicos? Esta pregunta es central y este trabajo intentó ensayar una respuesta empíricamente justificada.

Los resultados muestran que los equipos directivos de las tres escuelas se posicionan desde un liderazgo distribuido que se ejerce mediante trabajo colaborativo, corresponsabilidades y relaciones sociales

entre líderes formales e informales. Las prácticas reportadas implican cooperación, confianza y participación de los equipos de trabajo, aspectos centrales de un estilo distribuido (MAUREIRA et al., 2019). Este liderazgo, además, tiene fuertes matices pragmáticos y estratégicos (MACBEATH, 2011), vale decir, las prácticas de liderazgo se focalizan en ciertas tareas y en ciertos actores con la finalidad de conciliar las tareas cotidianas con los objetivos claves del proyecto educativo. Prevalece un compromiso genuino con la inclusión y con la diversidad que se materializa en los documentos oficiales, en las prácticas de los líderes y especialmente en el sistema de creencias de los miembros de las escuelas. Las actuaciones de los líderes se basan en una gestión pedagógica con foco en la diversidad mediante un fuerte trabajo colaborativo entre profesionales docentes y no docentes. Esto se da en el contexto de una cultura escolar que valora la diversidad y la formación constante de profesores y directivos. Sin embargo, como ya se señaló en el apartado de resultados, el trabajo colaborativo no se ejerce mediante la incorporación de la voz estudiantil, de modo que predomina una visión adultocéntrica a la hora de planificar y desarrollar los procesos pedagógicos. Esto merece mayor atención, pues, una escuela inclusiva también debe ser una escuela democrática (BOOTH; AINSCOW, 2015).

En concreto, estos directivos que logran buenos resultados en centros escolares con sello inclusivo se posicionan desde un estilo distribuido, presentan un compromiso y una perspectiva amplia para entender la inclusión, gestionan la diversidad con foco y preocupación en todo el alumnado y desarrollan una cultura escolar que valora la diversidad y defiende la inclusión como proyecto educativo. Estos elementos se relacionan con la literatura sobre liderazgo e inclusión (MORRISEY, 2021). Específicamente, la evidencia señala que los líderes inclusivos se posicionan desde un enfoque distribuido (LEÓN, 2012; MISKOLCI; ARMSTRONG; SANDAGOU, 2016; RYAN, 2016). Sin embargo, para el caso de este tipo de escuelas, la distribución del liderazgo se lleva a cabo siguiendo los lineamientos de la inclusión, la justicia social y la diversidad (GÓMEZ-HURTADO et al., 2021). Lo que matiza la evidencia es la existencia de mecanismos de pragmatismo y estrategia por parte de los equipos directivos. Estos elementos no se discuten en las revisiones sistemáticas sobre liderazgo e inclusión y también merecen mayor exploración (VALDÉS, 2022). Para el caso de las prácticas asociadas a gestión de la diversidad, trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente, la evidencia es más contundente. En la literatura actualizada sobre inclusión y liderazgo se señalan como elementos prioritarios de un estilo de liderazgo inclusivo (MCGLYNN; LONDON, 2013; HOPPEY; MCLESKEY, 2013; DEMATTHEWS; MAWHINNEY, 2014; LINDQVIST; NILHOLMC, 2014; GÓMEZ-HURTADO et al., 2018). En este punto conviene destacar la reorganización de la comunidad que realiza la escuela 2, que muestra altos niveles de autonomía por parte de los/as líderes.

Un hallazgo relevante es la idea de *inclusión con excelencia* que señalan los líderes participantes de modo transversal en las entrevistas. Directores y equipos directivos mencionan que las escuelas inclusivas deben tener buenos indicadores de calidad educativa. Esta es una tarea ambiciosa, pues los estudios nacionales muestran los efectos concretos que tienen las políticas basadas en la NGP en el ámbito escolar (LERENA; TREJOS, 2015; FLÓREZ, 2015; PINO; OYARZON; SALINAS, 2016; CAMPOS-MARTÍNEZ; GUERRERO, 2016; LÓPEZ et al., 2018).

Para el caso de las escuelas con orientación inclusiva la situación es aún más compleja (LERENA; TREJOS, 2015), pues el uso de pruebas estandarizadas impacta en la flexibilización de los procesos pedagógicos que son necesarios en una escuela comprometida con la diversidad (VALDÉS; RAMIREZ-CASAS DEL VALLE, 2021). Incluso algunos autores señalan que la idea de excelencia, entendida como rendimiento en pruebas estandarizadas, debe entenderse como factor independiente de la inclusión (ECHEITA, 2006). Sin embargo, las tres escuelas participantes se caracterizan por tener buenos indicadores de efectividad escolar y por su compromiso con los valores inclusivos.

El trabajo etnográfico y la interpretación de los datos muestran que estas escuelas llevan alrededor de 10 años tratando de conciliar discursos de inclusión y discursos de excelencia. Esto implica un compromiso

institucional concreto para desplegar las prácticas que se reportan en los resultados. Además, han desplegado una fuerte gestión pedagógica con profesores y estudiantes, los cuales se basan en planificación diversificada, monitoreo de logros de aprendizajes, adecuaciones curriculares, trabajo con DUA y esfuerzos para que la cobertura curricular sea para todo el alumnado y no para algunos. Finalmente, un aspecto interesante es el nivel de autonomía que consideran las escuelas para gestionar el personal, los recursos y reorganizar la comunidad. Esto ya ha sido discutido en otros estudios sobre liderazgo inclusivo (VALDÉS, 2020; GÓMEZ-HURTADO et al., 2021). Esto implica un posicionamiento más activo por parte de directores y equipos directivos para gestionar las presiones de la NGP. No obstante, la idea de que la inclusión deba implicar excelencia puede ser vista como una buena noticia, pero, al mismo tiempo, nos somete a una tensión paradigmática que debe ser explorada y discutida.

Otro hallazgo relevante es la presencia de un liderazgo que no cuestiona explícitamente los planteamientos de la NGP (como estandarización y rendición de cuentas), por el contrario, asimila en el discurso y en el trabajo cotidiano algunos planteamientos pilares del modelo como la cuantificación de los procesos, el trabajo basado en metas e indicadores y no se destaca una postura crítica frente a la racionalidad de la prueba estandarizada SIMCE. Esto no quiere decir que no sean afectados por los valores de la NGP, más bien lo que parece ocurrir es que, según las técnicas etnográficas, predomina un sello pragmático y estratégico para lidiar con las presiones externas. Esto se vincula con la idea de autonomía que se señaló anteriormente (VALDÉS, 2020). Se busca, por un lado, sistematizar un compromiso genuino con la inclusión y, por otro lado, desplegar acciones para sobrellevar los dispositivos de la NGP. Esto matiza los estudios sobre identidad docente y rendición de cuentas (CARRASCO; LUZÓN; LÓPEZ, 2019) que muestran precisamente la barrera de liderar procesos pedagógicos en contextos estandarizados (SISTO, 2019) mediante prácticas de resistencia (FARDELLA, 2013).

Lo señalado en el párrafo anterior, pese a su conflictividad, tiene una interpretación que abre opciones de exploración. La literatura señala que una de las consecuencias negativas de las pruebas estandarizadas es que se visualiza al alumnado con necesidades de apoyo como una amenaza al rendimiento (RAPPOPORT; SANDOVAL, 2015). Sin embargo, esto no se visualiza en los discursos de los participantes en las tres del estudio. Los líderes señalan que su principal preocupación es la inclusión, de modo que la gestión pedagógica con foco en la diversidad funciona como fuerza neutralizadora de la estandarización. Para estas escuelas, el SIMCE está subyugado a una preocupación institucional mayor que es la inclusión y no al revés; vale decir, las escuelas no trabajan para obtener puntajes, sino para una gestión inclusiva con foco pedagógico en todo el alumnado. Esto se relaciona con otros estudios que señalan que las escuelas comprometidas con la inclusión pueden obtener buenos resultados cuando trabajan desde la participación, desde un liderazgo inclusivo y una gestión pedagógica centrada en la persona (GÓMEZ-HURTADO, 2014; VALDÉS; GÓMEZ-HURTADO, 2019; SANAHUJA; BORRI-ANADON; ANGELOS, 2022). Sin embargo, esto merece más desarrollo y discusión.

Los hallazgos permiten ensayar una definición sobre liderazgo inclusivo. Considerando este estudio y los artículos que discuten conceptualmente un liderazgo para la inclusión (STEVENSON, 2007; WALDRON; MCLESKEY, 2010; AINSCOW; SANDILL, 2010; LEÓN, 2012; FRANCIS et al., 2016; RYAN, 2016) podemos consensuar que hablamos de un liderazgo inclusivo cuando existen múltiples líderes que están comprometidos con los valores inclusivos, instalan una cultura que celebra la diversidad, defienden la inclusión como modelo educativo y gestionan los procesos pedagógicos con foco en todo el alumnado. Además, es preciso señalar que persiste un desarrollo profesional integral en la comunidad escolar desde una perspectiva participativa y democrática.

Finalmente, es necesario señalar limitaciones y proyecciones. En cuanto a lo primero, el abordaje metodológico con las escuelas 2 y 3 fue principalmente online, esto afecta las técnicas observacionales y participativas. En cuanto a lo segundo, los hallazgos permiten proyectar tres líneas de investigación: 1)

indagar en las tensiones que implica construir escuelas inclusivas en contextos de neoliberalismo avanzado; 2) seguir explorando competencias y prácticas propias del modelo de liderazgo escolar inclusivo; 3) explorar las posibilidades de la participación estudiantil en escuelas con orientación inclusivas.

## Referencias

- ACUÑA, F.; MENDOZA M.; ROZAS, T. El hechizo del SIMCE. **Revista Chilena de Pedagogía**, Santiago de Chile, v. 1, n. 1, p. 54-70, 2019. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55633>
- AINSCOW, M.; SANDILL, A. Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 14, n. 4, p. 401-416, 2010. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- ALLBRIGHT, T. N.; MARSH, J. A. Policy Narratives of Accountability and Social-Emotional Learning. **Educational Policy**, Thousand Oaks, v. 35, n. 3, 2020. <https://doi.org/10.1177/0895904820904729>
- ANDERSEN, F.; OTTESEN, E. School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. **Intercultural Education**, Abingdon, v. 22, n. 4, p. 285-299, 2011. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617422>
- ANGELIDES, P. Forms of leadership that promote inclusive education in cypriot schools. **Educational Management Administration & Leadership**, London, v. 40, n. 1, p. 21-36, 2011. <https://doi.org/10.1177/174114321142061>
- ATKINSON, P.; COFFEY, A. Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In: HOLSTEIN, J.; GUBRIUM, J. (eds). **Inside Interviewing**. London: SAGE, 2003. p. 415-428.
- BALDUZZI, E. Por una escuela vivida como comunidad educativa. **Teoría de la Educación**, Salamanca, v. 33, n. 2, p. 179-194, 2021.
- BELLEI, C. **El Gran Experimento**: mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM, 2015.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Guía para la Educación Inclusiva**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI, 2015. Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*.
- CAMPOS, F.; VALDÉS, R.; ASCORRA, P. Instructional leader or school manager? The evolution of the principal's role in Chile. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 51, p. 53-84, dic. 2019.
- CAMPOS-MARTÍNEZ, J.; GUERRERO, P. Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 355-374, 2016. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171351>
- CARRASCO, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V. Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 2, p. 121-139, 2019.
- DEMATTHEWS, D.; MAWHINNEY, H. Social justice leadership and inclusion: exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. **Educational Administration Quarterly**, Columbus, v. 50, n. 5, p. 844-881, 2014. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>

- DÍAZ DE LA RADA, A. Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. **Educación y Futuro**, Madrid, v. 29, p. 13-39, 2013.
- ECHEITA, G. **Educación para la inclusión**. Educación sin exclusiones. Madrid: Morata, 2006.
- FALABELLA, A. The performing school: the effects of market y accountability policies. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 22, n. 70, p. 1-29, 2014. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- FALABELLA, A. The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability. **Educational Administration Quarterly**, Columbus, v. 57, n. 1, p. 1-30, 2020. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- FARDELLA, C. Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: el caso de la docencia en Chile. **Psicoperspectivas**, Viña del Mar, v. 12, n. 2, p. 83-92, 2013. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-294>
- FERNÁNDEZ, M. B. et al. Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. **Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 58, n. 1, p. 1-16, 2021.
- FLICK, U. **El diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2015.
- FLÓREZ, M. T. Validity and equity in educational measurement: the case of SIMCE. **Psicoperspectivas**, Viña del Mar, v. 14, n. 3, p. 31-44, 2015. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-618>
- FRANCIS, G. et al. Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 10, n. 1, p. 43-60, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100004>.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. From “Welfarism” to “New Managerialism”: shifting discourses of school headship in the education marketplace. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Abingdon, v. 21, n. 3, p. 253-268, 2000. <https://doi.org/10.1080/713661162>
- GLENDA, J.; ELOFF, I.; MOEN, M. C. How inclusive education is understood by principals of independent schools. **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 18, n. 5, p. 535-552, 2014. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802024>
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1998.
- GÓMEZ-HURTADO, I. El Equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 3, n. 2, p. 141-159, 2014.
- GÓMEZ-HURTADO, I. et al. Inclusive leadership: good managerial practices to address cultural diversity in schools. **Social Inclusion**, Lisbon, v. 9, n. 3, 2021.
- GÓMEZ-HURTADO, I.; AINSCOW, M. Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. **Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 82, p. 19-30, 2014. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>
- GÓMEZ-HURTADO, I.; GONZÁLEZ-FALCÓN, I.; CORONEL, J. M. Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, London, v. 46, n. 3, p. 441-456, 2018. <https://doi.org/10.1177/1741143216670651>

- HARRIS, A.; CHAPMAN, C. Leadership in schools facing challenging circumstances. **Management in Education**, London, v. 16, n. 1, p. 10-13, 2002. <https://doi.org/10.1177/08920206020160010301>
- HARRIS, A.; DE FLAMINIS, J. Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. **Management in Education**, London, v. 30, n. 4, p. 1-6, 2016. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- HOPPEY, D.; MCLESKEY, J. A case study of principal leadership in an effective inclusive school. **The Journal of Special Education**, Austin, v. 46, n. 4, p. 245-256, 2013. <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>
- JERRIM, J.; SIMS, S. School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, New York, v. 34, p. 5-32, 2021. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09360-0>
- JIMÉNEZ, F. et al. Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. **Psicoperspectivas**, Viña del Mar, v. 16, n. 1, p. 105-116, 2017. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido**. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós, 1990.
- KUGELMASS, J. W. **Inclusive leadership: leadership for inclusion**. National College for School, 2003.
- LEÓN, M. J. El liderazgo para y en la escuela inclusiva. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 30, n. 1, p. 133-160, 2012.
- LEÓN, M. J.; CRISOL, E.; MORENO, R. Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. **REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 16, n. 2, p. 21-40, 2018. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- LERENA, B.; TREJOS, J. Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 9, n. 2, p. 145-160, 2015.
- LINDQVIST, G.; NILHOLM, C. Promoting inclusion? ‘Inclusive’ and effective head teachers’ descriptions of their work. **European Journal of Special Needs Education**, Sussex, v. 29, n. 1, p. 74-90, 2014. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.849845>
- LÓPEZ, V. et al. Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, n. 157, p. 1-18, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- MACBEATH, J. No lack of principles: leadership development in England and Scotland. **School Leadership & Management**, Abingdon, v. 31, n. 2, p. 105-121, 2011. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.525029>
- MAUREIRA, O. et al. Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos dimensiones clave. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, n. 51, p. 164-191, 2019. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.681>
- MCGLYNN, C.; LONDON, T. Leadership for inclusion: conceptualizing and enacting inclusion in integrated schools in a troubled society. **Research Papers in Education**, London, v. 28, n. 2, p. 155-175, 2013.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley n. 20248, de 25 de enero de 2008. Establece ley de subvención escolar preferencial. **Diario Oficial de la República de Chile**, Santiago, Chile, 25 ene. 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Resolución 149, de 15 de abril de 2011**. Modifica resolución n. 433, de 2010, que determina criterios de postulación, selección y adjudicación de los “liceos bicentenarios de excelencia”. Santiago de Chile: Mineduc, 2011, Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1026235&idParte=9147079>. Acceso en: 10 dic. 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Decreto n, 83, de 5 de febrero de 2015**. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Diversificación de la enseñanza. Santiago de Chile: Unidad de Educación Especial, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley n. 21040, de 16 de noviembre de 2017. Crea el sistema de educación pública. **Diario Oficial de la República de Chile**, Santiago, Chile, 16 nov. 2017a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno**. Santiago de Chile: Mineduc, 2017b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados y de los Regidos por el Decreto Ley n. 3166**. Santiago de Chile: Mineduc, 2020. Documento técnico,

MISKOLCI, J.; ARMSTRONG, D.; SPANDAGOU, I. Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). **Journal of Teacher Education for Sustainability**, Warsaw, v. 18, n. 2, p. 53-65, 2016. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>

MORRISSEY, B. Theorising leadership for inclusion in the Irish context: A triadic typology within a distributed ecosystem. **Management in Education**, London, v. 35, n. 1, p. 22-31, 2021. <https://doi.org/10.1177/0892020620942507>

OSWALD, M.; ENGELBRECHT, P. Leadership in disadvantaged primary schools: two narratives of contrasting schools. **Educational Management Administration & Leadership**, London, v. 41, n. 5, p. 620-639, 2013. <https://doi.org/10.1177/1741143213488377>

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. 3. ed. London: Sage, 2002.

PINO, M.; OYARZON, G.; SALINAS, I. Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 337-354, 2016. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171362>

PORAKARI, J. et al. Solomon Islands school leaders' readiness for inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 19, n. 8, p. 863-874, 2015. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1013999>

RAPPOPORT, S.; SANDOVAL, M. Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, New York, v. 8, n. 2, p. 18-29, 2015.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M. Educación inclusiva: perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. **Revista de Ciencias Sociales**, Maracaibo, v. 22, n. 3, p. 22-34, 2016. <https://doi.org/10.31876/rcs.v22i3.24866>

ROJAS, M. T., SALAS, N.; RODRÍGUEZ, J. Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. **Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 58, n. 1, p. 1-12, 2021. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.6>

RUIZ, C. **La política en el neoliberalismo**. Experiencias latinoamericanas. Santiago de Chile: LOM, 2019.

RYAN, J. Un liderazgo inclusivo para las escuelas. In: WEINSTEIN, J. (ed.). **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2016. p. 179-204.

SANAHUJA, A.; BORRI-ANADON, C.; ANGELOS, C. Prácticas inclusivas en el contexto escolar, una mirada sobre tres experiencias internacionales. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 89, n. 1, p. 17-37, 2022. <https://doi.org/10.35362/rie8914993>

SHANNON, E. W.; SAATCIOGLU, A. School characteristics and teacher policy influence: evidence from New York city. **Educational Policy**, Thousand Oaks, v. 32, n. 7, p. 1041-1069, 2018. <https://doi.org/10.1177/0895904816682318>

SISTO, V. Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, 2018. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>

SISTO, V. Managerialismo *versus* prácticas locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la escuela. **Cuadernos de Administración**, Bogotá, v. 32, n. 58, 2019. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>

SLACHEVSKY, N. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1473-1486, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>

SPRATT, J.; FLORIAN, L. Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. **Revista de Investigación en Educación**, Pontevedra, v. 11, n. 3, p. 141-149, 2013.

STEFONI, C.; STANG, F.; RIEDEMANN, A. Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. **Estudios Internacionales**, Santiago de Chile, v. 48, n. 185, p. 153-182, 2016. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>.

STEVENSON, H. P. A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. **Journal of Educational Administration**, Bradford, v. 45, n. 6, p. 769-781, 2007.

VALDÉS, R. Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. **IE – Revista de Investigación Educativa de la REDIECH**, New York, v. 9, n. 16, p. 51-66, 2018. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v9i16.73](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73)

VALDÉS, R. Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. **Revista Latinoamericana Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 14, n. 2, p. 213-227, 2020. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>

VALDÉS, R. Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. **Zona Próxima**, Barranquilla, n. 36, p. 4-27, 2022. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>

VALDÉS, R.; GOMEZ-HURTADO, I. School leadership competencies and practices for inclusion and social justice. **Perspectiva Educacional**, Viña del Mar, v. 58, n. 2, p. 47-68, jun. 2019. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>

VALDÉS, R; RAMIREZ-CASAS DEL VALLE, L. Prácticas de (in)justicia social en escuelas con buenos indicadores de efectividad escolar. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 26, n. 90, p. 787-813, 2021.

VALDÉS, R.; LOPEZ, V.; CHAPARRO CASO-LOPEZ, A. Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 20, n. 3, p. 80-91, 2018. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>

VÁSQUEZ, F. **Análisis de contenido categorial**: el análisis temático. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1994. Documento de trabajo.

VERGER, A.; CURRAN, M. New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. **Critical Studies in Education**, Abingdon, v. 55, n. 3, p. 253-271, 2014. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

WALDRON, N.; MCLESKEY, J. Establishing a collaborative culture through comprehensive school reform. **Journal of Educational and Psychological**, Hillsdale, n. 20, v. 1, 2010. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. **Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural**. Diez Miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019.

WORLD BANK. **World development report 1997**: The state in a changing world. New York: Oxford University Press, 1997.

ZANCAJO, A. Schools in the marketplace: analysis of school supply responses in the Chilean education market. **Educational Policy**, Thousand Oaks, v. 34, n. 1, p. 43-64, 2019. <https://doi.org/10.1177/08959048198817>

## Sobre el Autor

RENÉ VALDÉS es Profesor de Educación especial y Magíster en Educación especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule y Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Actualmente es académico de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile. Sus líneas de investigación son liderazgo escolar, inclusión e interculturalidad. Además, es investigador responsable del Fondecyt n. 3200192.

**Recibido:** 05 ene. 2022

**Aceptado:** 24 oct. 2022