

## **Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: el caso de Chile**

### **Barriers and Facilitators to Lead an Inclusive School: The Case of Chile**

René Valdés<sup>1</sup>

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

#### **Resumen**

*Ejercer un liderazgo inclusivo es una tarea compleja en un sistema escolar donde la calidad educativa se reduce principalmente a las actuaciones de las escuelas en pruebas estandarizadas. El objetivo de este artículo es comprender las barreras y facilitadores que señalan y enfrentan las personas directoras de escuelas, equipos directivos y equipos de gestión para avanzar en inclusión y en atención de la diversidad. Para dar respuesta al objetivo se sistematizaron los resultados de siete estudios de casos con enfoque etnográfico realizados entre los años 2016 y 2021 en escuelas chilenas con sello inclusivo. Los principales hallazgos muestran que, desde la perspectiva de los líderes escolares, la inclusión es un asunto de Estado y una preocupación concreta por parte del Ministerio de Educación. Sin embargo, destacan barreras importantes para avanzar en inclusión como: falta de formación profesional en inclusión, baja participación estudiantil y la preeminencia de pruebas estandarizadas que afectan los procesos inclusivos. También se reconocen facilitadores como: apertura al cambio, actitud positiva frente a la diferencia y la importancia del trabajo colaborativo. Los resultados permiten discutir las contraposiciones entre inclusión y estandarización y proponer un conjunto de recomendaciones para las escuelas y la política educativa.*

*Palabras clave:* liderazgo; acceso a la educación; neoliberalismo; Chile.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** René Valdés, [rene.valdes@unab.cl](mailto:rene.valdes@unab.cl), Quillota 980, Viña del Mar, Valparaíso

## Abstract

*Exercising inclusive leadership is a complex task in a school system where educational quality comes down primarily to the performance of schools on standardized tests. The objective of this article is to understand the barriers and facilitators that school directors, executive boards and management teams point out and face to advance in inclusion and attention to diversity. To respond to the objective, the results of seven case studies with an ethnographic approach carried out between 2016 and 2021 in Chilean schools with an inclusive seal were systematized. The main findings show that, from the perspective of school leaders, inclusion is a state affair and a specific concern on the part of the Ministry of Education. However, they highlight important barriers to advance as regards inclusion such as: lack of professional training in inclusion, low student participation and the pre-eminence of standardized tests that affect inclusive processes. Facilitators are also recognized, such as: openness to change, positive attitude towards difference and the importance of collaborative work. The results allow us to discuss the contrasts between inclusion and standardization and to propose a set of recommendations for schools and educational policies.*

*Keywords:* leadership; access to education; neoliberalism; Chile.

## Introducción y objetivos

El compromiso por una educación inclusiva es un hecho transversal en los Estados occidentales. Esto significa que las comunidades escolares líderes, profesorado y profesionales no docentes deben asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y manifestar un compromiso genuino con una educación no excluyente (Booth y Ainscow, 2015).

El ámbito del liderazgo escolar es particularmente relevante. La literatura sobre educación inclusiva reconoce la importancia que tienen líderes escolares en la conducción y consolidación de escuelas inclusivas (Valdés y Fardella, 2022). Esto se conoce como estilo de liderazgo inclusivo (Ryan, 2016) e implica lo siguiente: (a) la responsabilidad no recae únicamente en la persona que ejerce el rol de directora, sino que se reconocen otros liderazgos (como equipo directivo, liderazgos medios o liderazgos informales); (b) que todos los líderes defienden la inclusión como modelo y están comprometidos con sus planteamientos; (c) se busca minimizar las situaciones injusticia social, sea entre adultos o en el alumnado; (d) las personas líderes desarrollan una cultura escolar inclusiva, democrática y participativa y; (e) hay una implicancia directa en la gestión y atención de la diversidad (López-López et al., 2021; López-López et al., 2022; Morrissey, 2021).

La concepción de liderazgo inclusivo que aquí se presenta está alineada con las conclusiones de las escasas revisiones teóricas y sistemáticas de la literatura existente sobre este tema (Améstica, 2024; Thompson y Matkin, 2020; Valdés, 2022). Además, evidencia un avance teórico significativo. Aunque la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) ya destacaba la importancia de que los directores diversificaran las opciones educativas para

apoyar al alumnado que enfrentan dificultades, la literatura actual se ha focalizado en la dimensión cultural e ideológica de las escuelas, con cambios y transformaciones notables impulsados desde el liderazgo escolar (Gómez-Hurtado et al., 2023; Valdés, 2023).

En el caso de Chile la situación es compleja. Si bien el sistema educativo chileno tiene un compromiso explícito con la inclusión (Ley 20.845, de Inclusión Escolar, 2015), la evidencia advierte que Chile es un experimento de neoliberalismo (Slachevsky, 2015) y un caso representativo de nueva gestión pública [NGP]; que es un cuerpo filosófico de ideas de gestión que se transmiten desde la esfera privada al mundo público con el propósito de hacerlo más competitivo y eficiente (Sisto, 2019) con la presencia de una marcada narrativa sobre rendimiento escolar (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021). Las escuelas chilenas se someten anualmente a evaluaciones estandarizadas con altas consecuencias que evalúan principalmente cobertura curricular (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Las escuelas son ranqueadas en categorías y reciben incentivos económicos y niveles de autonomía según su desempeño (Bellei, 2020).

En la práctica cotidiana esto se traduce en una tensión para ejercer el liderazgo: los equipos directivos deben, por un lado, supervisar el logro de metas educativas basadas en el rendimiento académico del alumnado (Agencia de Calidad de la Educación, 2018) y, por otro lado, deben implicarse en la atención de la diversidad, comprometerse con los procesos inclusivos y crear las condiciones para que la inclusión cobre sentido en todo el personal de la escuela (Mineduc, 2015). Si bien la escasa evidencia nacional sobre liderazgo e inclusión muestra que los equipos directivos intentan instalar prácticas que permitan una cultura escolar que valore la diversidad con orientación en la colaboración entre el personal educativo y un sólido vínculo con las familias y la comunidad (Améstica, 2023); al mismo hay un reconocimiento explícito en una falta de formación sistémica y la evidente conflictividad de liderar procesos inclusivos en contextos estandarizados (Rojas et al., 2021; Rodríguez y Rojas, 2021). Esta doble militancia supone conflictos para liderar una escuela inclusiva, especialmente porque en el contexto de la NGP la narrativa del rendimiento afecta los fines pedagógicos, consume los esfuerzos de la flexibilización curricular y los propósitos de la inclusión (Lerena y Trejos, 2015; Sisto, 2018). Por esta razón, este estudio buscó reportar hallazgos concretos para comprender las barreras y facilitadores que señalan y enfrentan directores/as de escuelas, equipos directivos y equipos de gestión para avanzar en inclusión y en atención de la diversidad

## **Contextualización**

Algunos de los focos de las políticas de inclusión en Chile han estado puestos en los estudiantes con problemas de aprendizaje, en las desventajas socioeconómicas, en los procesos de acogida de estudiantes extranjeros, en el abordaje de la diversidad sexual, entre otros focos basados en colectivos minoritarios e iniciativas de inclusión (Mineduc, 2021). A continuación, se resumen, a criterio de autor, las principales políticas de inclusión escolar en Chile (Tabla 1).

Tabla 1

*Principal acción pública sobre inclusión escolar y atención de la diversidad en Chile*

Año	Fuente	Documento
2008	Ley	Ley N° 20248 sobre ley de subvención escolar preferencial (sep)
2009	Decreto	Decreto N° 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales.
2015	Ley	Ley de Inclusión Escolar N° 20.845
2015	Decreto	Decreto N° 83: Diversificación de la Enseñanza.
2017	Documento ministerial	Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.
2018	Documento ministerial	Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022.
2018	Decreto	Decreto N° 67 que aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción.
2019	Documento ministerial	Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar
2020	Documento ministerial	Primera Estrategia Nacional de Educación Pública

*Nota:* elaboración propia

Como no es posible revisar cada documento y profundizar en cada iniciativa es necesario señalar cómo se entiende la inclusión en Chile y cómo afecta e interpela a los equipos directivos. En nuestro país las escuelas deben promover la inclusión a través de prácticas educativas que aseguren el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes, reconociendo su diversidad y favoreciendo un trabajo pedagógico más pertinente a sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones reales (Mineduc, 2016). Esto se relaciona con la literatura especializada en inclusión que la entiende como un conjunto de procesos socioeducativos (presencia, participación y aprendizaje) para todo el alumnado sin exclusiones (Booth y Ainscow, 2015). Además, con la promulgación de la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015), directores y directoras y sus equipos deben liderar el trabajo colaborativo con toda la comunidad, implicarse en principios como inclusión e igualdad, trabajar con la familia y preparar un trabajo pedagógico orientado a la diversidad (Benavides-Moreno et al., 2023).

En este contexto, se espera que los equipos directivos sean actores protagónicos. La evidencia en Chile sobre liderazgo escolar es prominente y muestra al director y su equipo como un factor diferenciador en el progreso de los aprendizajes del alumnado, en el clima escolar y en los procesos de mejora de los centros escolares (Galdames y González, 2019; Rivera, 2022; Weinstein y Muñoz, 2012). Sin embargo, esto ha implicado una gran cantidad de tareas, responsabilidades y demandas sobre directivos y sus equipos (Campos et al., 2019); muchas de las cuales refieren al ámbito de la inclusión.

Por ejemplo: según las Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del decreto 83 en Chile (Mineduc, 2015) se señala que “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 el proceso de inclusión” (p. 39). Este fragmento es solo una muestra de cómo las personas que ejercen este rol y equipos directivos tienen responsabilidades explícitas en el desarrollo de una escuela inclusiva en Chile (Alarcón-Leiva et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2021; Quiroga y Aravena, 2018; Valdés y Fardella, 2022)

## **Método**

Para dar respuesta al objetivo de este estudio se optó por un diseño cualitativo de investigación y por el método de estudio de casos con enfoque etnográfico (Díaz de la Rada, 2013). Para ello se reportan resultados confluentes de tres investigaciones con siete escuelas chilenas. La primera investigación (2016-2018) tenía como objetivo explorar los discursos del profesorado y de directivos en torno a la inclusión en educación. La segunda investigación (2017-2018) tenía como objetivo analizar las prácticas de liderazgo en escuelas con culturas inclusivas. La tercera investigación (2020-2021) tenía como objetivo comprender las prácticas de liderazgo de los equipos directivos en escuelas inclusivas.

## **Población y muestra**

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 instructiva un fenómeno específico de estudio que, para el caso de este trabajo, son escuelas con sello inclusivo. Las escuelas fueron invitadas a participar ya que reúnen un conjunto de criterios específicos: son gratuitas, no poseen procesos arbitrarios de selección de alumnos, tienen a la inclusión como sello y objetivo de su proyecto educativo institucional, cuentan con diversos programas e iniciativas de atención a la diversidad, poseen alta vulnerabilidad escolar, cuentan con alumnado extranjero y han participado de estudios sobre buenas prácticas de inclusión en Chile (Valdés, 2023; Valdés, 2020; Valdés et al., 2019). Cuatro escuelas están ubicadas en la Región Metropolitana, las cuales son municipales, de enseñanza básica y urbanas: una en la comuna de Providencia, dos en la comuna de Estación Central y otra en la comuna de Quilicura. Los otros centros escolares están en la Región de Antofagasta (comuna de Antofagasta), otra en la Región de Tarapacá (Alto Hospicio) y una en la Región de Valparaíso (Quilpué). Estas escuelas poseen enseñanza media, son particulares subvencionadas y también son urbanas.

## **Trabajo de campo**

Para la producción de datos se realizaron observaciones participantes en espacios formales e informales, entrevistas individuales a los miembros del equipo directivo (directores y directoras, jefes y jefas de Unidad Técnico Pedagógica [UTP] y personas

inspectoras generales), grupos focales a profesores, equipos de gestión y líderes medios (líderes pedagógicos, personas coordinadoras PIE (Programa de integración escolar), personas encargadas de convivencia escolar, jefas y jefes de departamento, entre otros) y se revisaron sus documentos claves como proyecto educativo institucional (PEI), reglamento escolar, manual de convivencia, el Plan de mejoramiento educativo (PME), protocolos, entre otros (ver tabla 2). En el caso de las escuelas 1, 2, 3 y 4 los datos se produjeron en el periodo 2016-2018; en el caso de la escuela 5 en el periodo 2017-2018; mientras que las escuelas 6 y 7 fueron en el periodo 2020-2021, por lo tanto, el desarrollo de las técnicas se desarrolló mayoritariamente de forma online debido a las restricciones sanitarias. Se solicitaron autorizaciones formales visadas por el comité de bioética de la universidad patrocinante y todos los invitados decidieron participar de la investigación.

Tabla 2

*Técnicas empleadas en el trabajo de campo*

Técnicas etnográficas	Escuelas						
	1	2	3	4	5	6	7
Entrevistas individuales	6	6	7	4	4	4	11
Grupos focales	3	3	2	3	5	5	3
Observaciones participantes	4	4	4	4	7	7	2
Revisión de documentos	5	5	5	6	7	6	7

*Nota:* elaboración propia

## **Análisis de datos**

Para identificar las barreras y los facilitadores se privilegió la técnica de análisis de contenido temático (Flick, 2015). De modo que para realizar interpretaciones contundentes se construyeron categorías mediante agrupamientos de datos textuales extraídos de las técnicas realizadas (Krippendorff, 2004). El proceso se realizó de la siguiente manera:

- Organización del material. Se transcribieron y se leyeron los datos de audio y las notas de campo para identificar los primeros datos útiles y rechazar las hipótesis interpretativas iniciales.
- Codificación abierta. Mediante el software de mediación Atlas.ti se segmentaron los textos en pequeñas unidades de significado sobre barreras y facilitadores y se elaboró un libro de códigos. Las barreras fueron entendidas como aquellas prácticas, objetos y discursos que obstaculizan la puesta en marcha de la inclusión (Por ejemplo: ausencia de formación para trabajar con un determinado colectivo de estudiantes); caso contrario para el caso de los facilitadores, que

fueron entendidos como elementos promotores de una educación inclusiva (Por ejemplo: actitudes positivas del profesorado frente a la diversidad escolar). Luego, siguiendo las sugerencias de Atkinson y Coffey (2003) se buscaron patrones comunes para ordenar los códigos y depurar la base hermenéutica.

- **Categorización.** El tratamiento de los códigos permitió agruparlos en categorías funcionales de trabajo considerando fragmentos que refieran a las barreras y facilitadores. Se clasificaron todas las barreras y todos los facilitadores en campos semánticos de significados (por ejemplo, se agruparon todas las citas sobre falta de recursos materiales y/o humanos para flexibilizar la enseñanza en una sola categoría de barrera sobre 'falta de recursos'). Para esto se priorizaron las categorías con mayor densidad de fragmentos y se descartaron aquellas que tenían pocos códigos asociados. Por lo tanto, las cuatro barreras y los cuatro facilitadores que se presentan en los resultados no solo comprenden mayor cantidad de citas agrupadas, sino que estas son enunciadas por la diversidad de actores implicados en el estudio.
- Finalmente, para dar garantías de validez y plausibilidad se llevó a cabo una triangulación de técnicas (Flick, 2015), esto es, confirmar que las categorías que se seleccionan tienen citas asociadas de las cuatro técnicas empleadas en el trabajo de campo. Finalmente, los resultados de este estudio fueron compartidos con las siete escuelas en una sesión de entrega y análisis conjunto de datos mediante metodología de taller de análisis participativo en las dependencias de los propios centros escolares, instancia en que las principales barreras y facilitadores fueron aprobadas y validadas por la comunidad educativa.

## Resultados

### Barreras para avanzar en inclusión y diversidad según líderes escolares

#### Foco administrativo del Estado

Esta categoría reúne un conjunto de fragmentos que abordan las percepciones que líderes escolares tienen acerca de la inclusión como un asunto de Estado. Los entrevistados señalan que la inclusión es reconocida como un asunto de políticas públicas y como una preocupación concreta del Estado chileno, sin embargo, señalan que las escuelas todavía requieren de apoyos fundamentales en materia de gestión y evaluación de la diversidad y que prevalece una mirada asistencialista por parte del Mineduc. Revisemos algunas citas:

[en relación con orientaciones desde el Mineduc] *“no hemos recibido invitaciones sobre estrategias para atender la diversidad. Si bien han hecho hincapié en algunos cambios, todo ha sido en lo administrativo, y el ministerio se ha focalizado ahí, en charlas de cómo seguir los procesos administrativos.* (Coordinadora PIE, escuela 3, 2016).

*Si bien hemos avanzado en inclusión, el gran problema que tenemos en Chile es que nadie mide el impacto de las políticas públicas [en inclusión], entonces en el fondo parece que nos fue bien, pero nadie aplica mediciones.* (Directora, escuela 2, 2017)

*El Estado nos pide inclusión, nos entrega recursos y un conjunto de programas, pero luego no podemos movilizar tanto estos programas, debemos cumplirlos al pie de la letra, eso nos quita contexto, es una mirada asistencialista, no tenemos control sobre nuestros propios procesos.* (Jefa de UTP, escuela 1, 2017)

En los fragmentos anteriores se reconoce la inclusión como un avance y como una preocupación de Estado. Sin embargo, las y los líderes señalan que en el último tiempo se han fortalecido los procesos administrativos, pero no los pedagógicos y culturales. Piden mayores niveles de autonomía para gestionar los procesos de acuerdo con cada realidad escolar y mayor evidencia de las políticas educativas. La interpelación apunta a que finalmente las orientaciones por parte del Estado y del Mineduc sean menos generales y más situadas.

### **Falta de formación sobre inclusión y diversidad**

Esta categoría agrupa citas que refieren a una falta de formación específica sobre inclusión y diversidad que dicen tener líderes escolares y las escuelas participantes. Los equipos de gestión señalan que asumen la inclusión principalmente desde una perspectiva valórica y personal, vale decir, desde el completo respeto por las diferencias individuales. No obstante, comentan que muchas veces no cuentan con las herramientas para abordar las complejidades que implica la gestión de la diversidad en el contexto de los procesos de inclusión. Revisemos algunos fragmentos:

*Los profes van a sensibilizarse y no se hace nada, esto es tiempo perdido, nos pasa mucho eso o con capacitaciones que uno sale de la capacitación y dice “no aprendí nada”, o sea, estuve 3 días pegadas al computador y no aprendí nada porque no es nada nuevo ¿cachai?<sup>2</sup> entonces son esas instancias no son significativas.* (Grupo focal de profesores, escuela 5, 2018)

*Como nos falta formación y el Mineduc capacita poco, el líder del PIE capacita, les enseñaba a ellos [a los profesores], les daba las herramientas para cómo trabajar persona a persona, ir observando los diagnósticos de los estudiantes, porque en tercero y cuarto medio nosotros recibimos nuestros niños, que ha hecho toda la trayectoria con nosotros. Con su Asperger, con su déficit intelectual leve o moderado, con todas.* (Directora, escuela 7, 2021)

*Hemos aprendido de forma autodidacta a trabajar con los alumnos migrantes, tenemos pocos, pero igual hemos aprendido sobre la marcha a cómo hacer una clase inclusiva, hablar sin modismos, sin bromas, no tenemos orientaciones concretas* (jefa de UTP, escuela 4, 2018)

---

2 Chilenismo que significa “comprender”

Las citas anteriores muestran, primero, que las y los líderes escolares reclaman capacitaciones significativas para abordar la diversidad y, segundo, que han tenido que asumir de modo autodidacta la formación sobre inclusión, ya sea desde el equipo PIE o desde la autoformación. Sin embargo, conviene subrayar que, en los fragmentos, la diversidad se reduce al alumnado migrante o al alumnado con algún tipo de diagnóstico. Este elemento puede entenderse como una variable concomitante de la barrera: una concepción limitada de la diversidad también afecta los procesos inclusivos y se relaciona con la formación profesional.

### **Participación estudiantil periférica**

Una participación limitada, poco transformadora y en ocasiones instrumentalizada fue una barrera que se evidenció de modo transversal en todo el trabajo de campo con las escuelas. Esta categoría agrupa fragmentos que ilustran una participación tutelada, sin mayor incidencia por parte de los estudiantes en las estructuras organizacionales y normativas de las tres escuelas. Las y los líderes escolares señalan que el alumnado tiene un centro de alumno y que opinan en clases, pero que no pueden exigir modificaciones que guarden relación con la lógica organizacional. Revisemos algunos fragmentos ejemplificadores:

*Es que esas instancias [el consejo escolar con estudiantes], así, formales, la mayoría no se hacen muy formal (...). ¿Pero, así como consejo escolar con reuniones esquemáticas donde se hablen temas que puedan ser en beneficio del colegio y para los alumnos?, ¿tan formal? no, eso no lo hacemos mucho. (Jefa de UTP, escuela 6, 2021)*

*Mira, el consejo se supone que es consultivo, el consejo escolar, pero de acuerdo con mi participación es más bien informativo que consultivo, ha tomado algunos rasgos de consultivo en un proyecto específico, pero a los estudiantes solo se les informan las decisiones de la escuela. (Grupo focal, escuela 2, 2017)*

*Tenemos centro de alumnos en básica y media, pueden participar, pero todavía tenemos el desafío de que se integren de forma más fuerte en las decisiones de la escuela. (Grupo focal, escuela 3, 2016)*

Los extractos anteriores si bien no muestran una completa indiferencia hacia la voz del alumnado evidencian intentos de gestión de espacios de participación estudiantil, pero de modo pasivo, sin espacios de presencia dinámica por parte de las y los estudiantes. El consejo escolar, que es una instancia que reúne al alumnado con los demás adultos de la escuela, se realiza para informar decisiones ya tomadas, pero no para consultar o trabajar en conjunto.

### **La preeminencia de SIMCE**

Esta barrera agrupa fragmentos sobre la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y sus consecuencias para las escuelas. Esta prueba se aplica anualmente a las escuelas y establece cuatro categorías de cla-

sificación y desempeño: Insuficiente, Medio Bajo, Medio y Alto. Las escuelas que se encuentran cuatro años seguidos en categoría insuficiente pueden ser desprovistas de reconocimiento oficial. Además, esta prueba está asociada a rankings, financiamientos y reconocimientos públicos.

Lo primero a señalar es que las y los líderes participantes entienden esta prueba como un instrumento funcional, práctico, que evalúa cobertura curricular y entrega información sobre niveles de desempeño. No obstante, reconocen que es una presión constante, que afecta los procesos culturales de inclusión y que no considera realidades sociales y geográficas locales. Revisemos algunos extractos:

*Yo no voy a luchar contra el SIMCE, creo que podemos encontrarle la utilidad (...) Entonces primero decir que estoy de acuerdo con las evaluaciones. Pero a mí [el SIMCE] me sirve exclusivamente para saber cómo estoy en virtud de lo que el Ministerio quiere que estemos, pero no para la inclusión, ni para mejorar en atención de la diversidad. (Directora, escuela 2, 2016)*

*El SIMCE es una lata, implica prepararse, y bueno, hay que acatar, pero yo lo encuentro como fome, es agotadora, creo que deberíamos enseñarles a los niños para que aprendan, no para tener un buen resultado en una prueba que como dije no tiene mucha relación con la realidad de las escuelas y menos con la inclusión. (encargada de 1er ciclo, escuela 3, 2017).*

*Es difícil tener éxitos académicos en un sistema que es muy competitivo y en este caso estoy hablando del famoso SIMCE. Yo creo que esta herramienta de encasillar a los colegios es muy desigual respecto de las realidades que vivimos, o sea nosotros siempre vamos a estar en clara desventaja por el contexto en el que trabajamos. (Encargado de UTP, escuela 4, 2018).*

Las citas anteriores, desde la perspectiva de las personas entrevistadas, ilustran una contraposición entre inclusión y SIMCE. Los líderes perciben el SIMCE como una prueba funcional. Sin embargo, señalan que afecta los procesos de gestión de la diversidad debido a su falta de contexto. Los participantes comentan que la estandarización se aleja de la realidad de las comunidades educativas y esto obstaculiza el desarrollo de procesos inclusivos, culturales y pedagógicos.

## **Facilitadores para avanzar en inclusión y diversidad según líderes escolares**

### **La supremacía de la Ley SEP, del decreto 83 y del PIE**

Esta categoría reúne un conjunto de fragmentos que refieren a las políticas sobre inclusión y diversidad que más valoran las y los líderes entrevistados. Se preguntaron por un conjunto de leyes y decretos promulgados en los últimos años, de los cuales tres son mayormente estimados por las escuelas participantes: la Ley de Subvención escolar preferencial (SEP) que entrega subvención adicional a estudiantes en contextos de pobreza; el Programa de Integración Escolar (PIE) que atiende específicamente a

estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E); y el decreto N°83 sobre diversificación de la enseñanza y flexibilización curricular. Los principales argumentos giran en torno a sus alcances prácticos, la posibilidad de gestionar recursos y el impacto que tienen en la sala de clases para dar respuesta a la diversidad. Revisemos algunas citas:

*Es obvio que la SEP y PIE ayudan, si al final hay muchas cosas que se pagan con PIE, y no solamente recursos humanos, sino de, me imagino, recursos tecnológicos, así que todo eso suma. El tema de SEP, siempre es importante contar con recursos, así que se agradece todo el tiempo, juega a nuestro favor. (Grupo focal de profesores, escuela 3, 2017)*

*Al principio teníamos tres datas...los profesores tenían que hacer turno para pedirlos y eran 44 cursos...Entonces, no contábamos con recursos como para decir "ya, un data para cada curso", pero con la ley SEP (...) primero compramos tecnología, le pusimos data a todos los cursos y fue bueno a ese tiempo de comprar mucho material didáctico [...] fijate que los hemos usado en favor de nuestros niños ha sido fabuloso, porque hemos logrado capacitar a nuestra gente, equipar a nuestro colegio, soñar que podemos más poniendo mucha tecnología e innovación y eso gracias a la Ley SEP. (Directora, escuela 2, 2017)*

*[sobre el decreto 83] "sin duda es una estrategia, yo creo que el Ministerio avanza en el sentido de decir "mire, le proponemos una estrategia para la diversificación de la enseñanza, hay otras, nosotros entregamos esta" y yo creo que es un avance en el sentido de reconocer primero que hay diferencias en un aula, así como también hay diferencias de los profesores. (Jefa de UTP, escuela 5, 2018).*

Los fragmentos anteriores muestran que esta triada SEP, PIE y decreto 83 ha permitido a las escuelas contar con recursos humanos y materiales, capacitar, invertir en tecnología y reconocer la diferencia en la sala de clases como una forma de mejorar las prácticas de aula. Específicamente, la ley SEP es valorada por los recursos que entrega, el PIE por su forma de ordenar los apoyos y el decreto 83 por su impacto pedagógico. Si bien los participantes valoran que existen otras políticas relevantes, como el decreto 67 (que regula la repitencia escolar) y la ley de inclusión, estas no son reconocidas como políticas transformadoras para los espacios escolares.

## **Apertura al cambio**

Este facilitador incluye un conjunto de discursos sobre la importancia que equipos directivos le asignan a la capacidad de tomar riesgos, ser flexibles y tener apertura a los cambios de la sociedad moderna. Desde el punto de vista de la inclusión implica crear prácticas innovadoras, estar abierto a la diversidad y a los nuevos desafíos escolares. Revisemos algunas citas:

*Mira, no hay nada que sea de vida o muerte [...] entonces uno ahí empieza a ser más flexible, y sobre todo en estos dos últimos años [en pandemia] O sea, si uno no es*

*flexible, lo único que hace es contribuir a que los profesores se sientan más agobiados. Por lo tanto, tratamos de minimizar al máximo lo que son las tareas administrativas, de modo que ellos concentren su energía en la labor fundamental que es el trabajo con la diversidad. (Jefa de UTP, escuela 3, 2016).*

*Sí, quizás también otra cosa importante es que no nos hemos cerrado a ninguna posibilidad desde, a lo mejor, desde la intuición, como... no sé cómo lo podemos llamar, que también ha servido tomar riegos como para ir siendo cada vez más inclusivos (...) ¿me entiendes? Yo creo que también eso ha sido favorable, las gestiones que vamos tomando. (Jefa de UTP, escuela 5, 2018).*

*Nosotros con nuestros estudiantes aimaras en el colegio... Nosotros no impartíamos la asignatura de lengua aimara, lo que había eran instancias que se acogían a los intereses de la cultura [...] entonces decidimos el año 2019 impartirla [...] Entonces fue todo un desarme, afortunadamente somos muy flexibles en algunas cosas y logramos flexibilizar toda la carga programática que teníamos armada; contratar profesores, derivar horas. Ya llevamos tres años y con un departamento que avanzó hasta octavo básico. (Directora, escuela 2, 2016).*

En los fragmentos anteriores se visualizan formas de gestión abiertas a los cambios y con altos niveles de flexibilidad. El foco está en liderar la escuela desde un compromiso con el alumnado, en el profesorado y poniendo el acento en la cultura escolar. La flexibilidad y la apertura se reconocen como virtudes en las escuelas participantes tanto para entender la labor de la escuela como para sistematizar apoyos y herramientas.

### **Actitud positiva frente a la inclusión y la diversidad**

Este facilitador tiene un fuerte valor cultural y guarda relación con las actitudes que tiene el personal de la escuela para comprender la inclusión y abordar la diversidad. Según las y los líderes escolares entrevistados, entienden la diversidad como un valor (positivo) y no como un problema, de modo que valoran la diferencia como un principio propio de la inclusión y de las relaciones interpersonales. Revisemos algunas citas:

*Cuando alguien ve que la diversidad es un tema positivo, que es un factor positivo en mi trabajo, en mi propio aprendizaje, en el desarrollo de concepto de sociedad que queremos, entonces soy feliz cuando me llega alguien diferente, soy feliz cuando me llega un niño que no habla español [...] soy feliz cuando me llega un niño cuyo contexto le presenta barreras muy significativas porque eso enriquece mi propia práctica y porque además nos hace crecer como sociedad. (Encargada de convivencia escolar, escuela 7, 2021).*

*La diversidad es nuestra cotidianeidad y debemos desarrollar todo su potencial, que además el colegio valore el que existan diferencias para poder aprender en el fondo de las diferencias del otro, me parece que eso también es importante. (Directora, escuela 5, 2018).*

*El estar comprometidos de corazón con la diversidad, con la inclusión, yo te diría que ya tienes un 30% o 40% del camino hecho porque tienen esa convicción personal, ahora en este colegio yo te diría que del 100% de personas que trabajan aquí, un 85% -estoy hablando de todo el mundo, de los funcionarios- que tienen esa convicción, en otros colegios donde yo llegué eso no existía y hubo que empezar a explicarles desde cero. (Directora, escuela 3, 2016)*

Las citas anteriores destacan la importancia de entender la diversidad como un valor, como un tema positivo para las escuelas y para la sociedad. Las personas que ejercen liderazgo entienden que la inclusión se nutre precisamente de enriquecer las prácticas y aprender de los otros.

### **Colaboración y trabajo en equipo**

Finalmente, un último facilitador y que como categoría reúne una gran cantidad de citas y fragmentos es la importancia que los equipos directivos le asignan al trabajo colaborativo. Según las y los entrevistados, en la colaboración se juega gran parte del éxito que tienen como escuelas y como medio para alcanzar objetivos relacionados con la inclusión. La colaboración y el trabajo en equipo se entienden como sellos de los centros escolares, especialmente en el trabajo de líderes medios:

*Debes tener alineado el equipo, el equipo que dirige a los líderes básicos, los líderes intermedios y los líderes superiores tienen que estar también convencidos de la inclusión y de planificar las acciones. Siempre teniendo en cuenta que este es nuestro sello y cualquier cosa que hagamos tenemos que pasarlo por ese sello, debemos estar alineados y pensar todos desde la inclusión. (Directora, escuela 3, 2017).*

*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. (Directora, escuela 2, 2016).*

*Cuando los profesores acuden a solicitarme consejos, ayuda, colaboración, lo hacen desde esa mirada, desde la mirada profesional, del apoyo, de la colaboración. Eso también uno lo aprende en la práctica y en el desarrollo de su trabajo. Para trabajar colaborativamente, y sobre todo en entornos diversos, hay que estar bien y tenemos que desarrollar estrategias, y tenemos que poner en práctica acciones. (Jefa de UTP, escuela 1, 2016).*

Existe total consenso entre las personas entrevistadas sobre la relevancia que adquiere trabajar en equipo, con ideas compartidas y alienados con el proyecto educativo inclusivo de cada escuela. Esto implica desplegar un liderazgo distribuido focalizado en líderes formales e informales y con una cultura escolar que valore y respete las diferencias.

## Discusión y conclusiones

Un primer grupo de barreras se encuentran fuera de la escuela y guarda relación con el foco administrativo del Estado en la garantía de los procesos inclusivos y con la preeminencia de SIMCE como dispositivo que tensiona los procesos culturales asociados a la inclusión. En cuanto a lo primero, las y los líderes entrevistados piden mayores niveles de autonomía para gestionar los procesos de gestión de la diversidad y mayor apoyo en la entrega de lineamientos, recursos y formación. En cuanto a lo segundo, la prueba SIMCE se percibe como una barrera que no entrega información para avanzar en inclusión, genera desgaste en el profesorado, descontextualiza la enseñanza y afecta especialmente a las escuelas que trabajan con grupos vulnerables.

Un segundo grupo de barreras se encuentra en las comunidades escolares y refieren a una falta de formación sobre atención de la diversidad y a la prevalencia de una participación estudiantil periférica. Lo primero se entiende como barrera en tanto se reconoce como requisito para comprender las necesidades de apoyo y para planificar estrategias coherentes y contextualizadas; lo segundo se entiende como una tarea pendiente y que afecta la inclusión en su dimensión amplia.

En relación con los facilitadores, estos se reconocen principalmente como ámbitos propios de las actuaciones de las escuelas participantes: como la capacidad de flexibilizar respuestas, entender la diversidad como un valor positivo y trabajar de modo colaborativo en función del proyecto de la escuela. Pero también se reconocen facilitadores externos: como la ley SEP, el decreto N°83 y el PIE. Esta triada normativa es bien evaluada por los equipos directivos y es percibida como un conjunto de dispositivos que permiten ordenar los apoyos, gestionar recursos y flexibilizar la enseñanza en aulas diversas.

Las barreras y facilitadores sistematizados son herramientas cruciales para comprender el progreso de los procesos inclusivos desde la perspectiva de directores, equipos directivos y equipos de gestión en el ámbito escolar. Las y los líderes proporcionan un análisis detallado, tanto a nivel macro como micro, de las dimensiones y variables que deben considerarse para llevar a cabo un análisis empírico sobre cómo los equipos directivos lideran escuelas con proyectos educativos centrados en la inclusión. Las barreras y los facilitadores que favorecen la inclusión son igualmente relevantes en todas las escuelas participantes, sin importar el periodo en que se produjeron los datos. Esta observación es significativa y comprensible al mismo tiempo, ya que liderar escuelas inclusivas es un proceso gradual y contextualizado que merece un análisis más detenido y específico según la realidad sociocultural de los sistemas escolares.

Los hallazgos se vinculan con la bibliografía sobre educación inclusiva en Chile y en el mundo en relación con las barreras y facilitadores. A nivel internacional, la literatura sobre inclusión y liderazgo muestra barreras vinculadas a la formación sobre atención de la diversidad y participación (López-López et al., 2023; Seyram y Klibthong, 2022), así como una mirada crítica sobre las pruebas estandarizadas (Apple, 2010; Bacon y Pomponio, 2020). En cuanto a Chile, efectivamente la inclusión se ha vuelto un asunto de Estado en nuestro país (Sagredo et al., 2019). Sin embargo, esto no ha implicado necesariamente la entrega de un financiamiento basal para las escuelas y de la puesta en marcha de un enfoque de derechos (Lerena y Trejos, 2015; López et al., 2018). Algo

similar ocurre con la preeminencia de la prueba SIMCE. Hay evidencia suficiente para afirmar que la estandarización educativa menoscaba y afecta los fines pedagógicos (Ángulo, 2020); primero porque no representa fielmente el contenido curricular que dice evaluar y segundo porque tiene consecuencias concretas para las escuelas (Valdés y Oyarzún, 2023). En cuanto a la falta de formación profesional sobre inclusión y diversidad, la evidencia también coincide con los resultados de este trabajo. Diversos estudios nacionales e internacionales concuerdan en que las comunidades escolares profesorado y equipos directivos reclaman más y mejor formación sobre gestión de una escuela inclusiva (Castillo et al., 2020; González-Gil et al., 2019; Pla-Viana y Villaescusa, 2021; San Martín et al., 2020).

En cuanto a los facilitadores, la literatura también advierte algunos consensos relevantes. Si bien la actitud positiva frente a la diversidad y el trabajo colaborativo son factores prominentes en la gestión de procesos inclusivos a nivel internacional (Booth y Ainscow, 2015) conviene destacar la idea de apertura al cambio. Según la literatura consultada (Córica, 2020; Helfrich et al., 2009; Murillo y Krichesky, 2012; Stevens, 2013) las escuelas que se abren al cambio y se preparan para ello tienen mayores posibilidades de éxito y de transformación escolar. De modo que para impulsar procesos de cambio se debe, necesariamente, incrementar la voluntad de las escuelas, la flexibilización profesional y el compromiso colectivo (Murillo y Krichesky, 2012).

Estos resultados permiten discutir las contraposiciones entre inclusión, estandarización y liderazgo escolar (Valdés y Oyarzún, 2023). En un escenario educativo sedimentado por la estandarización curricular y por la falta de apoyos, según lo señalado por los equipos directivos, el ejercicio del liderazgo queda sujeto a la doble militancia de instalar procesos inclusivos y de dar respuesta a la prueba SIMCE y a otros dispositivos de *accountability*. Esta contraposición de sentidos es reconocida por la literatura especializada como perjudicial para las comunidades escolares, ya que facilita la segregación de aquellos estudiantes que no responden a los estándares educativos (Allbright y Marsh, 2020; Dougherty y Weiner, 2017; Mikelatou y Arvanitis, 2021). Este escenario conforma un escenario escolar tenso, paradójico y ambivalente para liderar el tránsito hacia una escuela inclusiva, asunto que en la práctica cotidiana debe ser resuelto por los equipos directivos, quienes son interpelados desde las políticas educativas, en el caso de Chile, como los agentes encargados de gestionar los procesos inclusivos (Mineduc, 2015).

Esto coincide con los estudios de Sisto (2018, 2019, 2020) que muestran la consolidación de una *inclusión a la chilena* que gobierna a través de evaluaciones y consecuencias y con la presencia de nudos críticos propios del modelo de nueva gestión pública (López et al., 2018).

Finalmente, la contribución de este trabajo permite ofrecer un conjunto de recomendaciones para la política educativa y para las escuelas.

Una primera recomendación que se deriva de este estudio es intervenir el SIMCE eliminando las consecuencias que tiene para las escuelas (categorización, rankings, recompensas económicas, amenaza de cierre, etc.). Si bien sus efectos negativos han sido ampliamente reportados (Bellei, 2020), conviene prestar más atención a sus consecuencias para consolidar un estilo de liderazgo inclusivo (Valdés y Oyarzún, 2023).

La segunda recomendación es potenciar a los equipos directivos, equipos de gestión y líderes medios (coordinadores PIE y encargados de convivencia escolar, entre otros).

La literatura sobre liderazgo inclusivo afirma que gestionar una escuela inclusiva es tarea de todos y no solo de las y los directores de escuela (Ryan, 2016). La literatura en inclusión reconoce que es no es posible consolidar escuelas inclusivas sin la presencia activa de otros líderes más allá de la figura directiva, como líderes informales y líderes medios (Valdés y Pérez, 2023).

La tercera recomendación es descongestionar a las y los directivos de las tareas administrativas y promover espacios formativos sobre atención de la diversidad. Para liderar una escuela inclusiva se requiere tiempo y formación, de modo que, para desplegar prácticas de liderazgo inclusivo, es necesario remover la gran cantidad de tareas administrativas que deben llevar a cabo los directivos y que ocupan la mayor parte de las tareas de liderazgo (Ryan, 2016).

La cuarta recomendación es entender e insistir en la inclusión desde una perspectiva amplia (Booth y Ainscow, 2015) no solo con foco en el alumnado con problemas de aprendizaje y bajo un financiamiento basal, esto es, que los recursos que reciban las escuelas no dependan de las categorías diagnósticas del alumnado. Los equipos directivos exigen mayor apoyo por parte del Estado, pero también mayor libertad para gestionar los recursos de forma situada y en sintonía con las características de cada escuela.

La quinta recomendación es promover prácticas de liderazgo que permitan una participación real del estudiantado en las decisiones escolares (Seyram y Klibthong, 2022). La importancia de considerar la voz del alumnado (y de otros actores, por supuesto) guarda relación con la puesta en acción de una inclusión amplia, no adultocéntrica y democrática (Sandoval y Waitoller, 2022).

La principal limitación de este trabajo guarda relación con el diseño de la investigación en el contexto de pandemia. Debido al confinamiento sanitario, para el caso de las últimas dos escuelas, predominaron técnicas narrativas y no técnicas observacionales. Esta última es relevante para develar manifestaciones culturales en los espacios escolares.

## Financiación

Este estudio ha sido financiado por ANID/FONDECYT 3200192 (2020-2023), Chile, a quién agradecemos el apoyo recibido.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial C., & Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>
- Allbright, T., & Marsh, J. (2020). Policy Narratives of Accountability and Social-Emotional Learning. *Educational Policy*, 36(3), 653-688. <https://doi.org/10.1177/0895904820904729>

- Améstica, J. (2023). "Incluirmos todos": Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 71-87. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200071>
- Améstica, J. M. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: Estado del arte sobre un concepto ambiguo. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 167-189. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189>
- Angulo, F. (2020). *Sobre/contra el SIMCE*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33909.19688>
- Apple, M. (2001). Creating profits by creating failures: standards, markets, and inequality in education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 103-118. <https://doi.org/10.1080/13603110010020840>
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). Revisiting the Relationship Between Participant Observation and Interviewing. In J. Holstein and J. Gubrium (Eds), *Inside Interviewing* (pp. 415-428). SAGE.
- Bacon, J., & Pomponio, E. (2023). A call for radical over reductionist approaches to 'inclusive' reform in neoliberal times: an analysis of position statements in the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 354-375. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858978>
- Bellei, C. (2020). Educación para el Siglo 21 en el Siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto? En M.T. Corvera y G. Muñoz (Eds). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 79-103). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Benavides-Moreno, N. E., Reyes-Araya, D., & Alarcón-Leiva, J. (2023). Ley de Inclusión Escolar en Chile: desafíos de gestión para establecimientos particulares subvencionados. *Práxis Educativa*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21840.074>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). Instructional leader or school manager? The evolution of the principal's role in Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 53-84. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I., & Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 17-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941castillo1>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Díaz de la Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, 29, 13-39. <http://hdl.handle.net/11162/153964>

- Dougherty, S. M., & Weiner, J. M. (2019). The Rhode to Turnaround: The Impact of Waivers to No Child Left Behind on School Performance. *Educational Policy*, 33(4), 555–586. <https://doi.org/10.1177/0895904817719520>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Galdames, S., & Gonzalez, A. (2019). Directores fantásticos y dónde encontrarlos: lecciones sobre la promoción interna de directivos elegidos por Alta Dirección Pública en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 131-163. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.673>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. D. P., González-Falcón, I., & Coronel-Llamas, J. M. (2023). Are Educational Leaders in Compulsory Schools Inclusive? A Teacher's Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2244578>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón I., & Jiménez, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Inclusion social*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. C. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado*, 23(1), 244-264. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Helfrich, C., Li, Y., Sharp, N., & Sales, A. (2009). Organizational readiness to change assessment (ORCA): development of an instrument based on the Promoting Action on Research in Health Services (PARIHS) framework. *Implementation science*, 4, 38. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-38>
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Lerena, B., & Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145–160.
- Ley 20845, de 29 de mayo de 2015, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. <https://bcn.cl/2f8t4>
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Policies of educational inclusion in Chile: Three critical nodes. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López-López, C., López-Fuentes, R., Epelde- Larrañaga, A., & Fernández-Prados, M. J. (2023). School management team and inclusion: the perspective of families and teachers in the Spanish context, *International Journal of Leadership in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2298209>
- López-López, M. D. C., León-Guerrero, M. J., & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive Leadership of School Management from the View of Families: Construction and Validation of LEI-Q. *Education Sciences*. 11(9), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>

- López-López, M. D. C., León-Guerrero, M. J., & Hinojosa-Pareja, E. (2022). Construction and validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team). *International Journal of Inclusive Education*, 28(10) 2052-2071. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>
- Mikelatou, A., & Arvanitis, E. (2021). Pluralistic and equitable education in the neoliberal era: paradoxes and contradictions, *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1611-1626. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904018>
- Ministerio de Educación (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto n°83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Ministerio de Educación de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). *Primera estrategia nacional de educación pública (2020-2028)*. Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14973>
- Ministerio de Educación (2021). *Acogida en comunidades educativas inclusivas*. División Educación General, Ministerio de Educación de Chile.
- Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE*, 10(1), 26-43. <https://doi.org/10.15366/reice2012.10.1.001>
- Pla-Viana, L., & Villaescusa, I. (2021). Preocupações do professor sobre a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula de educação regular. *Psicologia em Pesquisa*, 15(2), 1-19. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.27710>
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (49), 82-111. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2021). La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 950-970. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- Rivera, J. (2022). Modos de producción de conocimiento sobre liderazgo educacional. Análisis de la investigación producida en Chile (2006 – 2020). *RLE. Revista De Liderazgo Educacional*, (1), 8-31. <https://doi.org/10.29393/RLE1-1MPJR10001>
- Rodríguez, J. I. C., & Rojas, M. T. F. (2020). Desegregación y categorización del desempeño escolar: percepciones de los equipos directivos sobre la Ley de Inclusión Escolar en dos regiones de Chile. *Revista De Estudios Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, 5, 1–25. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15181.019>
- Rojas, M. T., Salas, N., & Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.6>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein, (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (2nd ed. pp. 179–204). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Sagredo, E., Careaga, M., & Bizama, M. (2020). Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile. *Espacios*, 41(9), 1-10. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410906.html>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. & Rojas, R. (2020). Path to Inclusive Education: Barriers and Facilitators for Cultures, Policies and Practices from the Teaching Voice. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sandoval, M., & Waitoller, F. (2022). Broadening the notion of participation in inclusive education: A social justice approach. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 21-33. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.02>
- Seyram, J. A., & Klibthong, S. (2022). Giving voice: inclusive early childhood teachers' perspectives about their school leaders' leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 1-17 <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052761>
- Sisto, V. (2018). Inclusión "a la Chilena". La Inclusión Escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27(23), 1-20. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl>
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares confinada en el managerialismo. *Práxis Educativa*, 15, 1-26. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15777.107>
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Stevens, G. (2013). Toward a process-based approach of conceptualizing change readiness. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(3). <https://doi.org/10.1177/0021886313475479>
- Thompson, H., & Matkin, G. (2020). The Evolution of Inclusive Leadership Studies: A Literature Review. *Journal of Leadership Education*, 19(3), 15-31. <https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Valdés, R. (2022). Inclusive school leadership: A review of empirical studies. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44, e250906. <https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- Valdés, R. y Oyarzún, J. de D. (2023). Liderar una escuela inclusiva en contextos educativos estandarizados. *Pensamiento Educativo*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.5>

- Valdés, R. y Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: La importancia de los líderes medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 21-36. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021>
- Valdés, R. & Fardella, C. (2022). The role of the leadership team on inclusion policies in Chile. *Cogent Education*, 9(1), Artículo 2112595. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández-Yáñez, M. T. & Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Valdés, R. (2020). Leadership Practices in Schools with High and Low Inclusive School Culture. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213-227. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* CEPPE-Fundación Chile.

Fecha de recepción: 9 marzo, 2023.

Fecha de revisión: 2 junio, 2023.

Fecha de aceptación: 19 septiembre, 2023.