

“Incluirmos Todos”: Estudio de un Caso Chileno sobre Liderazgo Escolar Inclusivo

“To Include us All”: A Chilean Study Case on School Inclusive Leadership

José Améstica

Universidad Diego Portales - Universidad Alberto Hurtado, Chile

RESUMEN:

Para construir escuelas más inclusivas, el liderazgo inclusivo puede tener un lugar fundamental. El presente estudio busca comprender de qué forma las prácticas de liderazgo escolar inclusivo tienen lugar en una escuela pública chilena. Estas prácticas fueron seguidas por medio de un estudio de caso cualitativo, en base a entrevistas semiestructuradas a seis líderes escolares, y una observación a las interacciones en una sala de clases. Todas las instancias fueron grabadas en formato de audio, y posteriormente transcritas a transcripciones o protocolos de observación para su análisis. Se utilizó la teoría social de prácticas, con un análisis sobre los sentidos, competencias y materialidades implicadas. Los resultados evidencian los componentes de las prácticas, reflejadas. Aquí caben el sentido de “incluirse todos”, con los dilemas que ello representa; las competencias interpersonales de vínculo y colaboración con otros, y las materialidades que permiten encontrarse y practicar la inclusión. Estos resultados abren discusiones sobre la deseabilidad del discurso sobre inclusión, la dificultad de implementarla políticas inclusivas; la necesidad de distribuir el liderazgo y potenciar la agencia de los docentes, y la urgencia de seguir problematizando (y no reduciendo) las prácticas de liderazgo en la investigación.

DESCRIPTORES:

Liderazgo, Inclusión, Diversidad, Estudio de caso, Prácticas

ABSTRACT:

Educational leadership can have a fundamental role in building more inclusive schools. The present study seeks to understand how practices of school inclusive leadership take place within a public Chilean school. These practices were followed from a qualitative study case approach, based on semi-structured interviews to six school leaders, and one non-participant observation of classroom interactions. Data was recorded in audio formats and translated to observation protocols or transcribed. Social theory of practice was utilized, carrying an analysis on the senses, competencies and materiality's that are embedded. Results show these components in detail. Here, the sense around 'including us all' emerges, with the dilemmas that this implies; interpersonal competencies related to bonding and collaborating with others; and materiality's that allow the encounter and practice of inclusion. These results open discussions on the desirability of the inclusive discourse, the difficulties to implement inclusive policies, the need to distribute leadership and foster teachers' agency, and the urgency to keep problematizing (and not reducing) leadership practices in research.

KEYWORDS:

Leadership, Inclusion, Diversity, Case study, Practices

CÓMO CITAR:

Améstica, J. (2023). “Incluirmos todos”: Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 71-87.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200071>

1. Introducción

Aunque la inclusión se ha instalado como imperativo moral y ético en la escuela, la forma de implementarla suele ser confusa. Durante las últimas décadas se ha movilizadado una serie de movimientos y declaraciones para comprometer a los países a asegurar mayores niveles de inclusión (p.e. UNESCO, 2016). Sin embargo, y más allá de su deseabilidad, la implementación de estas declaraciones esconde complejidades para la dinámica escolar.

Construir una escuela inclusiva implica revisar las barreras y dilemas que aparecen entre los actores. Estas se traducen en valores y creencias (Ainscow et al., 2006) y, en el caso latinoamericano, también dependen de las condiciones estructurales de los sistemas educativos (Blanco, 2014). Para efectos de este trabajo, situado en el contexto chileno, se debe sumar la complejidad nacional que presenta ciertas complejidades para implementar las políticas de inclusión educativa (López et al., 2018). Además de lo anterior, se debe considerar que la política chilena ha sido prolífera en propuestas y normativas que apuntan a la inclusión de un grupo específico de la población: aquella que presenta diagnósticos y necesidades educativas especiales (NEE). Mientras, la inclusión de otros grupos (migrantes, diversidades sexuales, pueblos originarios) ha sido menos atendida.

Este trabajo se propone analizar el papel que juega el liderazgo educativo en la construcción de escuelas más inclusivas, por medio de un acercamiento particular a las prácticas de liderazgo escolar inclusivo (Ryan, 2016). La preocupación por este ámbito de práctica se basa en dos argumentos. El primero es el impacto que se reconoce en el liderazgo para producir cambios en educación, principalmente, al impactar en actores como, por ejemplo, docentes (Leithwood et al., 2006). El segundo argumento es el conocimiento incipiente que se ha producido en Chile sobre la injerencia del liderazgo en materia de inclusión. En efecto, la investigación sobre liderazgo inclusivo se ha centrado en identificar prácticas y competencias que lo hacen efectivo (Gómez-Hurtado et al., 2021; Valdés, 2020). Sin embargo, estas prácticas no se realizan en escenarios aislados, sino que se relacionan entre ellas y con los contextos de cada comunidad educativa. Esto abre la posibilidad de que existan contradicciones y complejidades que la práctica adquiere cuando se busca promover cambios profundos en la vida escolar que requieren mayor atención.

Dada la importancia del liderazgo educativo para la inclusión, y las complejidades para implementar políticas inclusivas en Chile, este trabajo se basó en la siguiente pregunta: ¿cómo se organizan las prácticas de liderazgo para la inclusión educativa en una escuela chilena?

Para responder esta pregunta, se realizó un estudio de caso ejemplar de un fenómeno social más amplio (Stake, 1995). La investigación se llevó a cabo en un establecimiento educacional público de la región de Valparaíso, cuyas características daban cuenta de un fuerte sello en inclusión y de un rol protagónico del liderazgo educativo en este proceso. Como se explicará más adelante, este estudio fue realizado desde una perspectiva de prácticas que no solo las describe, sino que permite problematizarlas y dar cuenta de la forma en que reproducen discursos y comprensiones sociales más amplios (Fardella y Carvajal 2018; Wilkinson, 2017). Dicha perspectiva busca que las prácticas de liderazgo puedan dialogar con una finalidad mayor: la creación de sistemas escolares inclusivos.

De acuerdo con los antecedentes planteados, el objetivo general de este trabajo fue analizar las prácticas de liderazgo educativo para la inclusión implementadas en una escuela chilena. En concordancia con lo anterior, los objetivos específicos fueron (i) describir los sentidos, competencias y materialidades asociados al liderazgo para la inclusión desde la perspectiva de distintos actores, y (ii) establecer relaciones entre los sentidos, competencias y materialidades asociados al liderazgo para la inclusión.

De esta manera, el presente trabajo cobra relevancia teórica, metodológica y política. La relevancia teórica se debe a que complementa la investigación existente sobre la relación entre culturas inclusivas y prácticas de liderazgo (Valdés, 2020), para profundizar la comprensión hacia el interior de las prácticas y sus interrelaciones. Por otro lado, la relevancia metodológica se debe a que profundiza en un estudio de caso ideal, pero al mismo tiempo incorpora un marco analítico que permiten romper la deshabilitación social en los resultados, evidenciando contradicciones y dilemas. Finalmente, la relevancia política radica en el rescate que se hace de la práctica desde la perspectiva de quienes lideran, evidenciando cómo los discursos sobre inclusión y los distintos enfoques de liderazgo requieren mayor articulación las políticas públicas y sus consecuencias en la vida cotidiana de la escuela. Esto último ha sido explorado desde las voces de los directivos (Rojas et al., 2021), y en esta ocasión incorpora la mirada de otros actores, como las y los docentes y coordinadores del Programa de Integración Escolar-PIE.

2. Revisión de literatura

La inclusión educativa ha sido parte de la agenda política chilena desde hace algunos años. En concreto, en los últimos años se han promovido políticas educativas que apuntan a la inclusión (Decreto 170, 2009; Decreto 83, 2015; Ley 20.845, 2015). Estas políticas buscan la instalación de nuevas dinámicas dentro de las escuelas y han llamado la atención de quienes ejercen el liderazgo escolar: por tanto, se ha abierto espacio a preocupaciones, idearios y nuevas prácticas que permitan avanzar hacia una escuela inclusiva.

Como se señaló, en Chile se han promulgado políticas que han cambiado. Esto se tradujo en que las primeras políticas públicas tuvieran un énfasis en la diversidad asociada a la presencia de necesidades educativas especiales (NEE). En concreto, se ha facilitado el financiamiento e instalación de Programas de Integración Escolar (PIE) para contratar profesionales que provean apoyos al aprendizaje y la participación (Decreto 170, 2009). Posteriormente, otros cuerpos legales han apuntado a reestructurar la escuela en términos más amplios y han promovido acciones como flexibilizar los requisitos pedagógicos para la evaluación y promoción de estudiantes (Decreto 83, 2015) e, incluso, han prohibido mecanismos segregadores a nivel de sistema, como el lucro y el co-pago (Ley 20.845, 2015). Estas medidas han incitado cambios en las culturas escolares y en las prácticas en quienes ocupan cargos directivos, quienes comparten el sentido inclusivo, aunque reconocen necesidades de contar con un mayor apoyo y desarrollo profesional para implementarlo en sus contextos (Rojas et al., 2021).

Implementar estas políticas, inevitablemente, genera cambios en la dinámica escolar. Para entender esto, diversos investigadores han indagado las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. Por ejemplo, analizar la colaboración entre profesionales (Muñoz et al., 2015), las barreras culturales que afectan la inclusión (López et al., 2012) e, incluso, discutir su relevancia para la formación docente (Infante, 2010). Sin embargo, el conocimiento sobre el papel del liderazgo escolar para la inclusión aún es

incipiente. Hasta ahora, la evidencia ha definido prácticas y competencias efectivas de liderazgo inclusivo (Valdés, 2020), y se han estudiado sus percepciones y preocupaciones sobre estas políticas desde la perspectiva de los directivos escolares (Leiva et al., 2019). Al respecto, se requiere profundizar en las posibles relaciones entre las prácticas las dificultades que surgen implementarlas en el contexto escolar, así como las barreras y dilemas que se han reconocido en otras investigaciones.

La discusión anterior implica desarrollar una posición específica en torno al liderazgo escolar inclusivo. En investigaciones recientes, se reconocen dos corrientes: una de ellas asociada a una idea de escuela inclusiva y efectiva y otra basada en una idea de escuela inclusiva para la justicia social (DeMatthews et al., 2021). Estas perspectivas se traducen, respectivamente, en investigaciones cuya finalidad es identificar prácticas y competencias que “garantizan” la inclusión, a diferencia de otras que problematizan las dinámicas de poder y estructuras que sostienen la segregación y exclusión. En este trabajo, la perspectiva de liderazgo escolar inclusivo orientado a la justicia social resulta pertinente en la búsqueda por comprender su complejidad y carácter contextual.

Entender las prácticas desde esta perspectiva implica desafíos para la investigación. Dentro del campo, la práctica investigativa ha sido criticada por ser poco teórica y no problematizar los supuestos que hay detrás de la noción de *liderar* (McGinity et al., 2022). Las consecuencias de esta tendencia se relacionan a analizar datos asumiendo las organizaciones como entidades neutras, y las prácticas como un conjunto de acciones deseables, cercanas a la noción de efectividad escolar. De forma coherente, los resultados de la investigación han tendido a construir listas estandarizadas de competencias y prácticas que se implementan de manera aislada y que terminan por reproducir un manual del buen liderazgo. Por cierto, estas críticas son relevantes al momento de indagar en un liderazgo educativo que busca relacionarse con fines transformativos, especialmente al entrar en el dominio de las prácticas.

En coherencia con las discusiones planteadas, este trabajo se basa en una aproximación interpretativa para investigar y teorizar estas prácticas (Gunter, 2005). Dicha perspectiva entiende la práctica de liderar como fenómeno situado, en cuya base se encuentran nociones sociales y culturales sobre el proceso educativo y sobre el acto de liderar (Wilkinson, 2017). En consecuencia, problematizar las prácticas se vuelve crucial para comprender el liderazgo desde perspectivas inclusivas, ya que las barreras también se asocian a procesos sociales y culturales que se sostienen dentro de la escuela.

Con la finalidad de investigar el liderazgo desde una perspectiva crítica y socialmente situada, este trabajo se basó en la teoría social de prácticas, que entiende que las acciones son constituidas por -y a la vez construyen- ciertas nociones sociales más amplias. Esta perspectiva permite comprender los fenómenos sociales desde las micro-interacciones que tienen lugar entre los sujetos, reconociendo en las prácticas un “fenómeno situado, acontecido en el ‘aquí y ahora’, así como también históricamente constituido y dependiente de su trayectoria” (Fardella y Carvajal, 2018, p.2). Para ello, en el constructo de práctica se distinguen tres elementos interrelacionados: los sentidos, las competencias y las materialidades. Estos componentes serán los temas centrales del análisis, tal como se describe en el apartado metodológico, y sustentan la relevancia teórica y metodológica de este estudio. Junto con lo anterior, a continuación, se comparten antecedentes que fueron relevantes para la elección del caso abordado.

3. Análisis de un caso chileno

Dentro de esta investigación se seleccionó una escuela pública ubicada en la Región de Valparaíso, cuya matrícula asciende a 178 estudiantes. La identificación de esta escuela como caso relevante se debe a los cambios que ha vivido durante los últimos años. En su origen, este centro educativo cumplió un rol territorial importante, ya que se ubica a las afueras de la comuna y atiende a estudiantes que provienen de localidades rurales que cuentan con menor conectividad hacia la zona céntrica. A lo anterior le sucedió un período en que la matrícula disminuyó, especialmente durante los años en que emergió la educación particular-subvencionada. Sin embargo, durante los últimos años la cantidad de estudiantes volvió a aumentar, especialmente en los primeros años de implementación de políticas inclusivas.

Esta trayectoria hace que dentro de esta escuela se describa la etapa actual como la “revitalización de la escuela”, lo que es atribuido a dos razones. La primera es la calidad de su educación pre-básica, único nivel que cuenta con dos cursos paralelos. La segunda razón es la buena reputación de su Programa de Integración Escolar (PIE), el que ha sido destacado a nivel comunal por el apoyo que se ofrece a estudiantes con necesidades educativas especiales. Lo anterior se condice con un fenómeno interesante dentro de la escuela, en la que una proporción significativa de sus nuevas matrículas corresponden a estudiantes que presentan diagnósticos como Síndrome de Down o Trastorno de Espectro Autista, entre otros. Esto ha llevado a que los actores señalen que el establecimiento se encuentra “sobrepasado de diversidad”, ya que esta diversidad se ha concentrado en las necesidades educativas especiales y, de acuerdo a sus miembros, no siempre se ha contado con los conocimientos profesionales y recursos suficientes para atenderlas.

Su actual Directora comenzó su período el año 2016. Al año siguiente de su llegada, sumó a la primera Jefa de Unidad Técnico-Pedagógica que tuvo el establecimiento. A lo largo de estos años, este equipo ha incorporado más profesionales al equipo de gestión: el que actualmente suma a una Coordinadora de Convivencia, una dupla psicosocial y dos coordinadores del PIE. Esto ha respondido al interés de la Directora por ordenar procesos y, a la vez, incorporar más voces a los cambios que se hacen dentro del establecimiento.

De forma paralela, la escuela ha implementado cambios en otros niveles: ha realizado mejoras en la infraestructura e introducido procesos de innovación pedagógica. Los antecedentes presentados se reflejan en el Proyecto Educativo Institucional, en el que se describe el deseo de la escuela de ser “una institución de calidad, inclusiva e integradora”. En él, se reconoce la búsqueda de lograr una educación equitativa bajo una mirada que considera a los estudiantes como sujetos de derecho y con un enfoque pedagógico que articula perspectivas humanitarias con el desarrollo académico.

4. Metodología

Para responder a las preguntas de investigación, este estudio se basó en una perspectiva cualitativa e interpretativa sobre las prácticas de liderazgo educativo inclusivo. Esta aproximación es coherente con las discusiones de Donmoyer (2014) sobre su utilidad para conocer las prácticas y su impacto en la reproducción de ciertas pautas y dinámicas sociales. Específicamente, el autor incorpora la posibilidad de pensar la metodología asumiendo el rol de la escuela (y, por ende, del liderazgo) en la reproducción o transformación de la desigualdad social. Para responder a este rol, la perspectiva cualitativa se vuelve relevante, dado que permite comprender fenómenos que no son

permanentes en el tiempo (Erickson, 1989) y que sostienen interacciones con el investigador dentro del estudio (Piñero y Rivera, 2012).

Para profundizar en las prácticas de liderazgo, se analizó la realidad del establecimiento descrito bajo la modalidad de estudio de caso (Stake, 1995). Dicha aproximación facilitó el acercamiento detallado a las acciones cotidianas y la triangulación entre las perspectivas de distintos actores sobre el tema investigado. Específicamente, la escuela investigada presentó características que la convirtieron en un espacio ejemplificador de un problema social más amplio (Patton, 2005). Por lo tanto, el diseño permitió la comprensión de su realidad particular, a fin de construir conocimiento que pueda transferirse a otras instituciones.

En concreto, el estudio de caso se realizó con diversos métodos para producir información sobre la realidad de la escuela. Así, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el equipo directivo y con los coordinadores del PIE, programa orientado a la inclusión. Además, se realizaron dos entrevistas a docentes y una observación participante dentro de un aula. Las estrategias, en su conjunto, permitieron articular distintas miradas sobre las prácticas y, específicamente, sobre el valor del liderazgo dentro del establecimiento. Con estas acciones, se consideró el carácter distribuido del liderazgo inclusivo, y se exploraron los distintos niveles de análisis que se desprenden de las prácticas de acuerdo con marco analítico utilizado. Esto tuvo la finalidad de explorar sus tensiones en el marco de políticas educativas contradictorias.

La selección de participantes se basó en dos criterios: (i) la diversidad de cargos y de liderazgos que se ejercen dentro del establecimiento, y (ii) sus experiencias recientes con procesos de inclusión dentro de la escuela. Así, la selección del equipo directivo y de los coordinadores PIE se basó en su involucramiento directo en la implementación de políticas inclusivas. Mientras, la selección de las docentes se basó en el reconocimiento que recibieron de sus propios colegas como agentes inclusivos dentro de la escuela.

La producción de datos diversos fue posible gracias al vínculo previo con los actores del establecimiento y a la coordinación oportuna de instancias para producir datos situados. Por lo tanto, se contó con espacios y tiempos diversos para acceder a las distintas dimensiones de las prácticas. En consecuencia, se llevaron a cabo instancias de observación y entrevistas suficientes para entender la experiencia diaria.

Las entrevistas en profundidad sirvieron para acceder a formas de pensar y sentir de los entrevistados (Canales, 2005). En ellas, se exploraron situaciones e iniciativas que se realizan dentro del establecimiento, y que fueron reconocidas como prácticas relevantes para la inclusión y para quienes ejercen liderazgo. En tanto, la observación participante (Guber, 2005) tuvo lugar junto a una de las docentes entrevistadas, lo que permitió acceder al espacio donde se ponen en ejercicio prácticas coherentes con un liderazgo inclusivo. En esta oportunidad se moderaron los niveles de participación del investigador (Junker, 1960), por lo que se informó el objetivo de la investigación y se moderaron las acciones del observador dentro del aula.

Los datos fueron abordados desde el análisis temático (Braun y Clark, 2006) con la finalidad de encontrar patrones y tendencias recurrentes dentro de los datos. Para ello, los datos se organizaron considerando sus detalles y, posteriormente, fueron interpretados en base al marco teórico del estudio. Tanto observaciones como entrevistas fueron traspasadas a formatos legibles. En el caso de la observación, se realizó un registro detallado que incluyó descripciones y frases llamativas emitidas por

estudiantes y educadores. Mientras, las entrevistas fueron transcritas para rescatar afirmaciones que resultaran clave para el análisis.

A partir de estos registros se realizó un análisis teórico que permitiera enriquecer la pregunta de investigación. Esto quiere decir que el ejercicio analítico fue guiado por el interés del investigador, ya que se basó en el modelo que ofrece la teoría social de prácticas (Fardella y Carvajal, 2018). Precisamente, el análisis temático se caracteriza por su flexibilidad y compatibilidad con marcos interpretativos diversos, por lo que fue una alternativa idónea para incorporar marcos novedosos al estudio de prácticas socialmente distribuidas.

Siguiendo las orientaciones del análisis temático, se abordaron elementos semánticos e interpretativos que están implicados en los datos y que permiten distinguir las dimensiones de práctica implicadas en el liderazgo inclusivo. Los elementos semánticos refieren a los contenidos explícitos contenidos en la información, ya sea porque son mencionados por quienes participan o por su carácter observable. En tanto, el nivel interpretativo apareció cuando hay elementos que *subyacen* a los datos, y pueden ser inferidos por el investigador desde las relaciones que establece entre la realidad del caso, la teoría y el modelo analítico utilizado. Ambas aproximaciones son compatibles, y fueron consideradas en el proceso de investigación ya que permiten entender la relación entre elementos textuales e implícitos para desglosar las distintas aristas de la práctica escolar cotidiana.

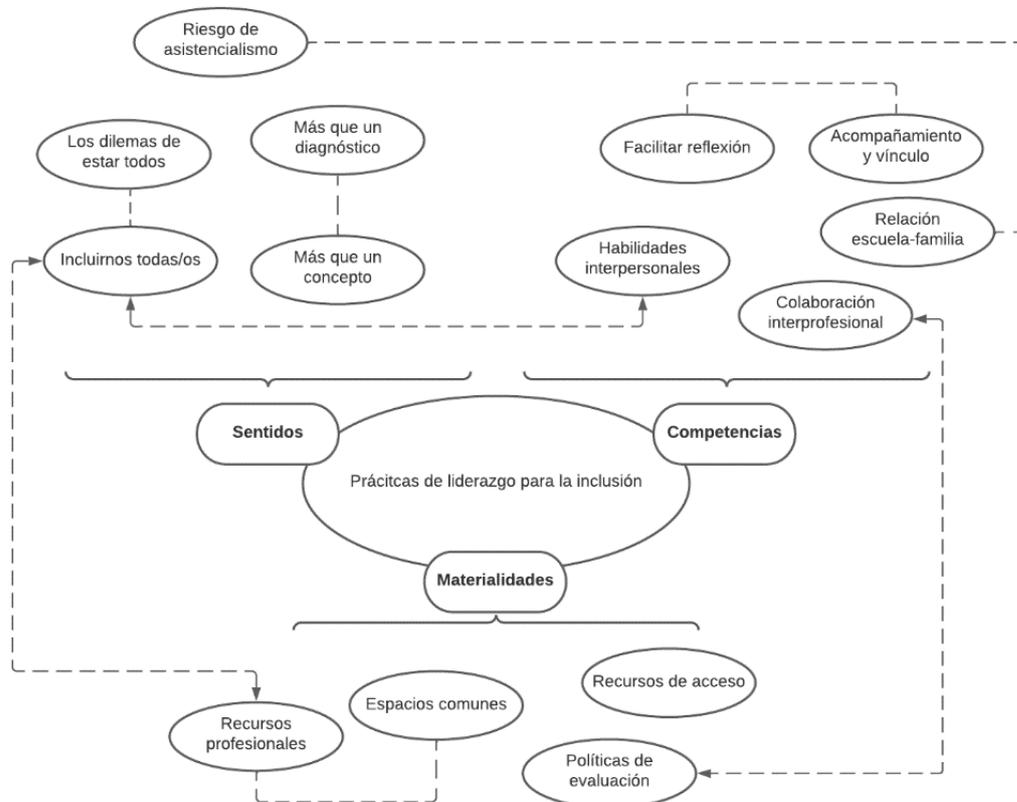
Los métodos fueron seleccionados con el propósito de avanzar en la producción de conocimiento profundo sobre los procesos y formas en que ocurren los fenómenos educativos (Eisenhart, 2005), entendiendo su carácter cualitativo y complejo. Estudios como este son relevantes para profundizar la investigación en liderazgo educativo y responder a la tendencia que se ha identificado en el campo. Esta consiste en producir datos que no suelen aumentar en variabilidad y profundidad (Thomson, 2017). En consecuencia, la producción y análisis de datos derivó en discusiones sobre la realidad del caso estudiado, la complejidad del problema investigado y los desafíos de la investigación sobre liderazgo en contextos escolares. Estas discusiones serán presentadas en el apartado final de este trabajo.

5. Resultados

El análisis realizado en base al marco interpretativo de la teoría de prácticas profundizó en los sentidos, las competencias y las materialidades presentes el liderazgo para la inclusión educativa. En los siguientes apartados, cada aspecto se describe con elementos puntuales y, además, se plantean relaciones entre ellos. Para dar cuenta de estas relaciones, se ofrece el siguiente mapa temático:

Figura 1

Mapa temático de sentidos, competencias y materialidades asociadas al liderazgo inclusivo en una escuela pública chilena



5.1. Sentidos: Incluimos todos, más allá de los diagnósticos

Los resultados evidencian el sentido dilemático de la inclusión para los actores, el que se manifiesta en el desencuentro entre la intención de acoger a todos los estudiantes y la inseguridad sobre las capacidades de la escuela para responder a sus necesidades. Desde la perspectiva de quienes lideran, las capacidades se ven disminuidas por la escasez de recursos profesionales y por la emergencia de diversidades distintas a las NEE. Incluso, se plantea la necesidad de reconocer y atender necesidades que están presentes en todos los miembros del establecimiento:

UTP: Tiene que ver con incluimos todos...

Directora: ¡Especialmente con los funcionarios! Los adultos. Nos cuesta. Nosotros pensamos que, a lo mejor, todas las personas estamos bien para trabajar, que estamos en la misma onda y con nuestro cien por ciento de cabeza, cuerpo... Y Cuando nos vamos dando cuenta de que tenemos gente que tiene problemas en la casa, que está de duelo, que está enferma. (Entrevista 1, Equipo de Gestión)

En esta primera cita, las entrevistadas establecen un parámetro amplio para entender la inclusión en su escuela. Para ello, plantean valores transversales a todas las prácticas laborales, que sobrepasan la sola identificación de NEE e incorporan a todos los actores desde sus diferentes circunstancias. Esta perspectiva ampliada también involucra un liderazgo incluye dentro del aula y más allá de los diagnósticos:

Nos hemos encontrado con comprensión cuando hay cierto diagnóstico, pero no cuando hay otras situaciones donde los estudiantes viven en vulneración, tienen maltrato. No ocurre la comprensión como sí ocurre cuando hay un niño TEA, por ejemplo. A ese niño 'sí, lo aguanto, lo entiendo porque tiene un diagnóstico detrás'. Falta inclusión en ese aspecto... En entendimiento de los procesos que hay detrás de esas conductas. (Entrevista 2, Coordinadora PIE)

Al enfatizar esto, las entrevistadas discuten el foco que la inclusión ha tenido en los “diagnósticos”, y argumentan la necesidad de visibilizar otras necesidades que no surgen al alero de lo biomédico. Ejemplos de esto son la vulnerabilidad social, la afectividad o las realidades culturales.

Los liderazgos formales asumen su responsabilidad de incluir a todos los miembros de la comunidad, lo que tiene consecuencias en el abordaje posterior de las necesidades estudiantiles. En palabras de la Jefa de UTP, una mirada más restringida de la inclusión se traduce en las acciones del profesorado, ya que “entonces la primera pregunta ya no es cómo se llama el niño: la pregunta es qué diagnóstico tiene” (Entrevista 1, Equipo de Gestión). Así, se aprecia que un excesivo enfoque en entender la inclusión como ‘el reconocimiento de diagnósticos’ repercute en las actitudes para entender y acoger necesidades desde otras perspectivas.

En tanto, las docentes reconocen dilemas importantes sobre los procesos de inclusión, sobre todo cuando son colectivos. Los dilemas se orientan a implementar la inclusión más allá del concepto, y asumir el riesgo de que se transforme en *asistencialismo*. En específico, esto acarrea el desafío de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprender a aceptar las diversidades:

Muchos de ellos [estudiantes] entienden la palabra inclusión, pero esto requiere fuerza de voluntad, porque es todos los días. Entonces, yo todos los días les estoy diciendo 'chiquillos, ustedes saben que su compañero se comporta así, que su grito y aleteo es una forma de calmarse' y explicarles que quizá no sea agradable para ellos, pero que a él quizá lo calma. [...] tenemos que aprender y aceptar esto que quizá a ustedes les molesta. Saber convivir con esa diferencia. (Entrevista 4, Docente 3ro Básico)

En esta afirmación, la docente enfatiza la dimensión actitudinal de incluir, y atribuye relevancia a las y los estudiantes como agentes inclusivos. Este desafío se observa dentro del aula:

Antes de comenzar el cuento, entra una compañera que se sienta en la primera fila. Uno de los estudiantes que se encuentra cerca mío se acerca y me dice que me tape los oídos, porque va a empezar el griterío. (Observación de aula, 3ro básico)

Tanto la entrevista como la observación reflejan la experiencia de los docentes de forma situada, y evidencian las tensiones con los sentidos que construye el equipo de gestión. Aun cuando existe acuerdo sobre el valor de incluir, y mientras las docentes favorecen la participación de los estudiantes en el aula, aparecen dificultades como la valoración entre pares y sus repercusiones en la convivencia diaria. Entonces, el desafío está en construir aprendizajes y disposiciones que sean transversales a la experiencia del estudiantado y que modelen nuevas formas de relación.

En términos generales, los sentidos se mueven entre conceptos deseables, dilemas y dificultades para implementar la inclusión. Dichos dilemas son abordados desde las competencias que se detallan a continuación.

5.2. Competencias: Entre vínculos y reflexiones

Para responder al dilema de “incluir a todos”, los miembros de la comunidad ponen en juego distintas competencias. Desde la gestión, aparece la capacidad de acompañar y monitorear los procesos de enseñanza-aprendizaje, para vincularse con el trabajo cotidiano de los docentes. Sin embargo, esta competencia tiene matices desde uno de los Coordinadores PIE que apela al acompañamiento como “ser parte de”:

Cuando se hace ese tipo de lectura, como ‘hacerse parte de’ [los problemas del aula] y no decir ‘los docentes tienen poca autocrítica’, sino ‘nosotros’. Como, ‘oye a mí también me ha pasado esto’ ‘yo también me he visto en esta situación’. No son ‘ustedes’ y yo acá, sino que somos parte de lo mismo. (Entrevista 2, Coordinadores PIE)

Desde esta forma de acompañar, el vínculo entre líderes(as) y docentes no gira solo en torno al intercambio de información, sino que además construye una responsabilidad compartida. Junto a esta competencia aparece la capacidad de facilitar la reflexión sobre la práctica, que los directivos describen como su responsabilidad: “facilitar e intencionar espacios de reflexión. No para buscar culpables, sino para mejorar” (Entrevista 1, Equipo de Gestión).

Las competencias para vincularse y generar reflexión ponen un alto énfasis en las habilidades interpersonales. En particular, la directora señala que su experiencia en esta escuela le ha permitido reconocer sus propias habilidades sociales para acercarse, atender y facilitar la organización del trabajo. De forma similar, los Coordinadores PIE apuntan a la importancia de reconocer a otros líderes en el trato cotidiano, lo que se traduce en ‘motivar, así como lo hacemos con los estudiantes que tienen alguna habilidad para algo y se las queremos explotar, lo mismo entre nosotros’ (Entrevista 2, Coordinadores PIE).

De la misma forma que vincularse y generar relaciones es importante para el equipo de gestión, lo es para las docentes dentro del aula. En efecto, ellas relevan sus propias habilidades para vincularse con los estudiantes en el contexto de enseñanza:

Yo creo que tengo un punto medio. Me ayuda mucho mi tono de voz. Tengo el equilibrio: me puedo enojar, molestar, pero mi tono de voz hace la diferencia... Un estudiante sabe cuándo yo estoy molesta. Es como lo que me permite equilibrar mi clase. (Entrevista 4, Docente 3ro)

Ah, el histrionismo. Es que yo puedo entrar con esto [toma un pañuelo] amarrado a la cabeza y hacer el ridículo, y yo tengo la atención de todos. Y los chiquillos la pasan chanco. (Entrevista 3, Docente 2do)

El histrionismo y la voz aparecen como formas de obtener la atención de las y los estudiantes, y son herramientas personales que ambas poseen y ponen a disposición del vínculo. De esta forma, las habilidades interpersonales cruzan los distintos estamentos, desde las oficinas de dirección hasta las interacciones que ocurren dentro del aula.

Otro ámbito de competencias se relaciona con el liderazgo pedagógico y la posibilidad que las docentes tienen de interactuar e influir en otros. Al respecto, aparece la posibilidad de colaborar y relacionarse de manera fructífera, con otros docentes y con las familias, incluso de manera espontánea.

Si bien con algunas profes siempre estamos trabajando de manera colaborativa, no fue porque nos pidieran, sino porque necesitamos ayuda... Todo partió con la Docente 3 porque yo trabajo con ella como apoyo en sala, entonces siempre nos apoyábamos. Yo tenía la mirada del apoyo desde afuera, pero estando en sala es otra cosa. De hecho, ella me hizo mucho tiempo co-docencia para guiarme y estructurarme, y para mí, bacán. Yo necesitaba esa estructura de clase y muy

bueno el apoyo que me hizo. Entraba a mi clase y después era como 'ya, dale, sigue sola, si ya cachaste'. (Entrevista 3, Docente 2do)

Si bien la experiencia podría entenderse bajo el concepto de co-docencia, también da pistas de la capacidad docente para liderar su propio desarrollo profesional. En una línea muy similar, la relación con las familias también es un espacio en que los docentes aplican competencias de colaboración y liderazgo claves para la inclusión. Así ocurre cuando se organizan encuentros y celebraciones con los estudiantes. Así ocurre, por ejemplo, con un estudiante que presenta dificultades alimenticias:

El otro día se celebró el aniversario de la escuela, 'tía, ya, yo tengo el dato de dónde venden sin gluten' [...]. De hecho, el agradecimiento que mandó la mamá en la primera convivencia a todos nos llegó: 'es primera vez que el niño pudo compartir lo mismo que el resto'. Él ese día estaba temeroso porque le ofrecíamos queque, galletas, chocolate, y decía 'pero tía yo no puedo comer esto', y entonces le dijimos 'sí puedes, es para ti, todo es sin gluten' y él estaba muy temeroso porque sabe que no puede comer muchas cosas. Logramos mover a todos en torno a un niño, y eso es incluir. (Entrevista 3, Docente 2do)

Aunque la docente atribuye esta acción a los apoderados, su testimonio refleja su propia competencia para influir en las familias y generar propuestas colectivas en base a las necesidades de los estudiantes. En efecto, señala el propósito de ‘mover a todos en torno a un niño’, con lo cual sus habilidades ponen en acto los sentidos antes descritos.

5.3. Materialidades: Espacios, capacidades y políticas

Aun cuando los entrevistados afirmaron que gran parte de su trabajo es interpersonal y relacional, se evidencian algunas dimensiones materiales de gran relevancia para liderar la inclusión. Aspectos como los tiempos y espacios para estar juntos, colaborar y reflexionar ocupan un lugar central. Por un lado, la Directora reconoce que gran parte de su labor se instala en la colaboración sostenida con la Jefa de UTP, la cual se ve facilitada por los espacios físicos que ambas comparten:

Yo creo que con la UTP solo el primer año hemos estado separadas, y después todos los años hemos estado juntas en distintas oficinas. Entonces podemos conversar las cosas y queremos que los profes también tengan esa conversación: no de buscar culpables, sino de reflexionar sobre qué me faltó, cómo puedo mejorar. (Entrevista 1, Equipo de Gestión)

Los espacios aparecen como una dimensión material importante, aunque la Directora insinúa el deseo de que esto se extienda al equipo docente. Otros miembros del equipo coinciden en esto:

Y quizá los espacios también, como para que se dé el trabajo colaborativo entre colegas para conversar 'oye, cómo lo estás haciendo con tu curso'... Por ejemplo, esta es la sala de profesores, ¿te das cuenta? Entonces, tampoco hay un espacio idóneo para hacer el trabajo y estar cómodo. Yo creo que eso igual es importante. (Entrevista 2, Coordinadora PIE)

De esta forma, los espacios cumplen un lugar relevante, dado que condiciona el construcción de sentidos y el despliegue de competencias. Esto es un desafío para el liderazgo en esta escuela, que ya ha avanzado en la habilitación de espacios para el aprendizaje, mientras los espacios y materialidades que faciliten el trabajo entre adultos de distintos estamentos sigue siendo un desafío.

Además de los espacios, las prácticas de liderazgo docente se juegan entre los recursos disponibles para la enseñanza. Estos son descritos en la escasez de recursos inmediatos y disponibles dentro de la escuela, en contraste con aquellos que se consiguen por medio de donaciones:

P: *¿Cuáles son los recursos que tienes a la mano, por escasos que sean, que te permiten hacer todo?*

R: *Cartulina y goma eva [ríe], es lo único que hay. De hecho, una vez le pregunté a la UTP por algo y me dijo 'pero tengo goma eva, a lo mejor eso te sirve' y yo dije 'no quiero eso, quiero juegos, tráigame un Bingo, no sé, material concreto'... pero hay goma eva [ríe]*

P: *Pero y ¿qué pasa con los cambios que ha habido en infraestructura?*

R: *La dire siempre dice 'en pedir no hay engaño'. Eso es porque uno anda pidiendo, uno se acostumbró a pedir. El pasto sintético lo donaron, los juegos los donaron, la sala de computación fue por un programa. De hecho, los audífonos para los chiquillos fueron pedidos por campaña por redes sociales, lo donan particulares... (Entrevista 3, Docente 2do)*

La materialidad aparece frágil dentro de la escuela, pero puede volverse abundante cuando se recurre a donaciones y agentes externos. En contraste, otras materialidades son viables y hacen posible su sintonía con competencias y sentidos. Por ejemplo, en la observación de las interacciones de aula aparece un recurso material denominado 'panel de anticipación'. Este se utiliza para orientar a los estudiantes en su participación dentro de la clase, y mediar la conversación y el comportamiento. En principio, está pensado como herramienta ocupacional para estudiantes con NEE. Sin embargo, su uso se expande al total del estudiantado:

En la sala hubo tres adultos que acompañan a la docente: dos psicopedagogas y un asistente social, que se mantienen toda la clase y apoyan de forma individual a dos estudiantes con NEE permanentes. La docente hace preguntas a los demás profesionales, e incluso a mí, para que demos nuestra opinión sobre el cuento. Los asistentes incluso ocuparon el 'panel de anticipación'.

Después de mostrar el video, la docente invita a los estudiantes a trabajar de forma individual, y los profesionales dan apoyo individual. (Observación de clase, 3ro básico)

Finalmente, la materialidad considera las políticas que se implementan en la escuela. En esta escuela, el Decreto 83 que flexibiliza las acciones de evaluación convive con la rendición de pruebas estandarizadas con alta consecuencia (p.e. SIMCE). Ambas constituyen un aspecto técnico e institucional que restringe las posibilidades de promover la inclusión:

A pesar de todo lo difícil que puede ser trabajar, a nosotros nos piden resultados. O sea, yo a veces me pregunto ¿qué tan inclusivo es el Ministerio de Educación para que nos exija a nosotros resultados? [...] y nos piden a nosotros ser tan inclusivos. (Entrevista 4, Docente 3ro)

"P: *Pero resulta que después de cada módulo -porque ahora no son unidades, son módulos- te hacen hacer una prueba escrita donde trabajaste todo el módulo, con material concreto, con juegos, y yo le adecué y si el niño escribió manzana con S o con Z yo lo evalué igual.*

P: *¿Y puedes plantear otras formas de evaluar?*

R: *No, porque 'tenemos que prepararlos para cuando salgan de acá'. Que también sí, lo puedo considerar... pero esto no se condice a la metodología que usamos (Entrevista 3, Docente 2do)*

Las docentes coinciden en que las formas de evaluar terminan siendo una barrera para la inclusión y, al mismo tiempo, para su propio liderazgo. La falta de autonomía y la contradicción inclusión y pruebas estandarizadas tiene efectos en las docentes, cuya agencia se ve perjudicada. Esto permite entender que las materialidades ponen en juego el diálogo necesario entre lo que ocurre dentro y fuera del aula, y que, en este caso, parece ser un desafío pendiente.

6. Discusión y conclusiones

El presente estudio de caso permite comprender la interrelación entre los sentidos, competencias y materialidades implicadas en las prácticas de liderazgo para la inclusión, cruzando la perspectiva de quienes lideran formal e informalmente. Para ello, se produjeron datos sobre la experiencia de directivos, coordinadores del programa PIE y docentes de primer ciclo básico.

Al respecto, es prudente recordar que un liderazgo para la inclusión requiere ser un liderazgo inclusivo en sí, y que implica procesos distribuidos y colectivos (Ryan, 2016). Un buen ejemplo de esto es pensar que las competencias destacadas por los entrevistados no son individuales, sino relacionales, y llaman no solo al discurso, sino a una actitud y disposición inclusivas. Lo anterior es coherente con el sentido de la inclusión, que también se amplía desde los estudiantes hacia la comunidad general, llevando a quienes lideran a legitimar todas las necesidades que se presentan en la vida escolar. Al mismo tiempo, para la escuela el sentido es amplio ya que resiste las perspectivas que enfatizan los diagnósticos patológicos como condición única para la inclusión escolar (ej. Ceardi et al., 2016).

La comprensión amplia de la inclusión también desafía las formas de liderar una escuela inclusiva. Esto es coherente con la importancia atribuida a las habilidades interpersonales de quienes lideran, así como a las condiciones materiales que permiten el despliegue del trabajo de las demás personas que pertenecen a la escuela, lo que se condice con la experiencia internacional (Gümüş, 2021). De esta manera, liderar desde una perspectiva inclusiva no es una práctica limitada a administrar planes o monitorear acciones: sino que implica la articulación entre las distintas capas de la vida escolar, para que cobren sentido. De la misma forma, el liderazgo se ve interpelado a mirar críticamente a la escuela, y el propio ejercicio de quienes lo ejercen en cargos formales, por lo que la reflexión ocupa un lugar primordial.

En coherencia con el carácter distribuido del liderazgo inclusivo, la incorporación de las perspectivas docentes permiten entenderlo y añaden perspectivas interesantes. Los sentidos que aparecían de manera coherente ahora adquieren un carácter dilemático, en el que la inclusión es un valor difícil de poner en práctica. A la vez, se relevan competencias que las docentes ponen en juego dentro del aula y con las familias, y que permiten construir entornos de convivencia que faciliten la inclusión de los estudiantes. Con ello, se releva el lugar central del liderazgo docente en los procesos de inclusión. Finalmente, las materialidades aparecen como recursos o barreras para la inclusión en la medida que amplían o restringen las prácticas docentes y su autonomía para poner en juego las competencias de enseñanza que fomenten el aprendizaje y participación con sus estudiantes.

El análisis de las prácticas da pie a algunas conclusiones que, dadas las limitaciones de este estudio, requieren mayor desarrollo en futuros trabajos. El primero de ellos tiene que ver con la posible tensión entre liderar la escuela para mejorar su eficiencia o para alcanzar mayores niveles de justicia social, y con la forma en que los directivos priorizan una finalidad sobre otra (DeMatthews et al., 2021) encarnando distintas miradas sobre el liderazgo inclusivo en su práctica cotidiana. Como segundo elemento, resulta importante preguntarse qué competencias se vuelven relevantes cuando los líderes buscan atender a la inclusión más allá de las etiquetas médicas, tal como ha ocurrido en experiencias en las que la pregunta ha sido dirigida a estudiantes que presentan otras

características distintas, e igualmente legítimas (Solberg et al., 2021). En este sentido, la predominancia que las NEE han tenido en la política chilena podrían restringir las posibilidades de ejercer el liderazgo inclusivo, por lo que se requiere incorporar sentidos más amplios de inclusión para visualizar formas más diversas y complejas del acto de liderar.

En términos teóricos, el estudio da cuenta de la interdependencia que hay entre los sentidos, competencias y materialidades imbricados en la práctica, y la importancia que la teoría social de prácticas puede adquirir para entender las contradicciones y brechas que hay en el liderazgo inclusivo. En esto se incluyen las prácticas de quienes lideran formalmente, pero también de quienes ejercen otros liderazgos, como es el caso de los docentes, cuya injerencia aparece delimitada al espacio de aula. En este sentido, es necesario discutir la necesidad de fortalecer las capacidades y promover posibilidades de acción que hagan viable el tono colectivo que requiere un liderazgo inclusivo. En este sentido, es relevante que el papel de los docentes no se restrinja al desarrollo profesional o a la co-docencia, sino que, además, permita su participación e influencia dentro de las condiciones escolares, desde una perspectiva ecológica para responder a las diversas necesidades (Améstica et al., 2018).

El estudio de caso levanta algunas discusiones sobre la relación entre liderazgo e inclusión y los consecuentes desafíos para la investigación en este campo. Efectivamente, pensar el liderazgo como factor de inclusión implica problematizar sus prácticas, visualizando las inconsistencias que hay dentro de ellas y los espacios que requieren atención para que su contribución a una escuela inclusiva sea viable y significativa. Esto significa que la mirada sobre el liderazgo debe incorporar su dimensión de proceso y su exposición a dilemas, por lo cual deja de ser una práctica instrumental en un contexto neutro. En palabras de Wilkinson (2017) esto lleva a recuperar lo “educativo” del liderazgo escolar.

Al hacer esto, no solo se hace viable definir el liderazgo escolar inclusivo: por el contrario, la investigación también aporta a enriquecer sus comprensiones teóricas desde la evidencia empírica que aportan nuevos marcos de análisis. Esto trae consigo consecuencias para la investigación. Por un lado, desafía a evitar la mirada reduccionista sobre las prácticas como conjunto de acciones deseables y exitosas, para acercarse a su complejidad y carácter situado. Por otro, implica problematizar los supuestos epistemológicos y, por tanto, diversificar las aproximaciones metodológicas que permitan comprender el liderazgo escolar como práctica social y educativa, y no solo como el factor encargado de implementar políticas.

Finalmente, es importante considerar las limitaciones del estudio y proyectar líneas de trabajo para el futuro. En cuanto a las limitaciones, se reconoce que este estudio de caso fue realizado con recursos y plazos limitados, lo que condicionó las posibilidades de producir más datos. En consecuencia, las proyecciones apuntan a diversificar y profundizar en las prácticas de liderazgo, incluyendo una mayor diversidad de actores que pueda interpretar sus efectos en la inclusión educativa. Además, se requiere enriquecer la investigación desde miradas complejas en torno a las prácticas, y que, además, involucren el análisis de otras categorías de diversidad que faciliten la comprensión del liderazgo como respuesta a su exclusión.

Referencias

Améstica, J., Miranda, C. Medina, J. L., Abarca, R., Medina, J. y Pinto, E. (2018). Significados sobre las diferencias individuales de los estudiantes construidos por profesores en un

- programa de formación continua: Un acercamiento desde la Teoría Fundamentada. *Atas CLAIQ 2018: Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 167-199). Universidad de Fortaleza.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Taylor and Francis.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). OEI.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Canales, M. (2014). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM.
- Ceari, A., Améstica, J., Núñez, C., López, V., López, V. y Gajardo, J. (2016). El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Athenea Digital*, 16(1), 211-235. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1478>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A. y Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Donmoyer, R. (2014). Researching leadership for social justice: Are some methods better than others? En I. Bogotch y C. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 141-160). Springer.
- Eisenhart, M. (2005). Hammers and saws for the improvement of educational research. *Educational Theory*, 55(3), 245-261.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp.203-247). Paidós MEC.
- Fardella, C. y Carvajal, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), art 1241 <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I. Y Jiménez Vargas, F. (2021). Inclusive leadership: good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Gümüş, S., Arar, K. y Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Gunter, H. M. (2005). Conceptualizing Research in Educational Leadership. *Educational Management Administration*, 33(2), 165-180. <https://doi.org/10.1177/1741143205051051>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Junker, B. (1960). *Field Work: An introduction to the social sciences*. The University of Chicago Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. Report*. Reading: CfBT Education Trust.
- Leiva Guerrero, M. V., Gairín Sallán, J. y Guerra San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300.

- López, V., González, P., Mangui, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26, 157-177. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2012). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- McGinity, R., Heffernan, A. y Courtney, S. J. (2022). Mapping trends in educational-leadership research: A longitudinal examination of knowledge production, approaches and locations. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 217-232. <https://doi.org/10.1177/17411432211030758>
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <http://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-646>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Barquisimeto.
- Rojas, M. T., Salas, N. y 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://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Ryan, J. (2011). *Struggling for inclusion: Educational leadership in a neoliberal world*. Information Age Pub.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Universidad Diego Portales.
- Solberg, S., Edwards, A., & Nyborg, G. (2021). Leading for School Inclusion and Prevention? How School Leadership Teams Support Shy Students and Their Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1203-1216. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788156>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks.
- Thomson, P. (2017). A little more madness in our methods? A snapshot of how the educational leadership, management and administration fields conduct research. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 215-230. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1315381>
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213–227. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- 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>
- Wilkinson, J. (2017). Reclaiming education in educational leadership. In P. Grootenboer, C. Edwards-Groves y S. Choy (Eds.). *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation* (pp.231-231). Springer.
- Wilkinson, J. (2021). *Educational Leadership through a Practice Lens: Practice Matters*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-7629-1>

Breve CV del autor

José Améstica

Doctorante en Educación, Universidad Diego Portales-Universidad Alberto Hurtado, con beca ANID. Se ha desempeñado en diversos establecimientos educacionales, en los ámbitos de la convivencia y la inclusión educativa. Posee experiencia en formación inicial de docentes y formación continua de directivos escolares y asistentes de la educación. Sus intereses de investigación abarcan la relación entre liderazgo educativo e inclusión, desde un enfoque situado en las prácticas. Email: jose.amestica@mail.udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7374-6503>