



RECONSTRUYENDO LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR INCLUSIVO EN DOS ESTABLECIMIENTOS CHILENOS CON DISTINTA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

Tesis doctoral presentada por
José Manuel Améstica Abarca

Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y
Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales
para optar al grado de Doctor en Educación

Profesor Guía: José David Weinstein Cayuela
Comisión Evaluadora: Constanza San Martín Ulloa,
Joseph Flessa, Rebecca Lowenhaupt

Santiago de Chile
2026

Tabla de contenidos

Introducción	6
1 Antecedentes	8
1.1 El liderazgo ante el desafío de la inclusión	8
1.2 El contexto chileno: Desafíos políticos y prácticos para liderar inclusión	9
1.3 Entender el liderazgo escolar inclusivo como práctica	16
2 Marco Teórico	21
2.1 Estado del arte	22
2.2 Inclusión educativa.....	24
2.3 Liderazgo educativo	27
2.4 Liderazgo escolar para la inclusión	31
2.5 La práctica como unidad de análisis	33
3 Preguntas y objetivos	39
3.1 Objetivo General	39
3.2 Objetivos Específicos	39
4 Marco Metodológico	41
4.1 Diseño.....	41
4.2 Participantes	42
4.3 Producción de datos	46
4.4 Modificaciones a la producción de datos	49
4.5 Análisis de datos.....	54
4.6 Criterios de rigor	56
4.7 Consideraciones éticas	58
5 Resultados	61
5.1 Artículo 1.....	64
5.2 Artículo 2.....	91
5.3 Artículo 3.....	116
6 Conclusiones	157

Referencias	179
Anexo 1	194

Índice de Figuras

Figura 1. Diagrama de síntesis sobre la teoría de arquitectura de prácticas.....	36
Figura 2. Diseño metodológico, organizado por fases de levantamiento de datos.	49

Índice de Tablas

Tabla 1. Características estructurales y organizacionales de las escuelas participantes. ...	44
Tabla 2. Estrategias de producción de datos, cantidad y participantes, con relación al modelo de la Teoría de Arquitectura de Prácticas.....	47
Tabla 3. Implementación de estrategias de producción de datos, cantidad y participantes, con relación al modelo de la Teoría de Arquitectura de Prácticas.	51
Tabla 4. Artículos que componen el compendio de tesis.	61

Resumen

Este proyecto responde a la preocupación por construir sistemas educativos inclusivos, y aborda el liderazgo escolar inclusivo como práctica relevante. En Chile se han identificado dificultades socioculturales para implementar políticas inclusivas, tanto en escuelas públicas como particulares subvencionadas. No obstante, el conocimiento sobre liderazgo escolar inclusivo aún es emergente y se ha enfocado en la descripción de prácticas. Por ello, se propone profundizar en los equipos de gestión como unidad de estudio, y en las prácticas como unidad de análisis, asumiendo que estas reflejan el cruce de discursos, competencias, materialidades, y valores. Con esto, se pretende profundizar en el conocimiento existente sobre las prácticas de liderazgo, e interrogar su relación con discursos sociales más amplios.

En términos teóricos, se concibió la inclusión como proceso que transforma y cuestiona las dinámicas de segregación. Mientras, el liderazgo educativo se consideró desde su dimensión social y cultural, problematizando las condiciones que restringen sus posibilidades de acción. De manera coherente, el liderazgo escolar inclusivo es conceptualizado desde su búsqueda explícita por transformar las dinámicas de exclusión, desde su práctica crítica situada. Finalmente, la teoría de arquitectura de prácticas sirvió como modelo analítico para distinguir los elementos de las prácticas y los contextos en los que se insertan.

La metodología consistió en un estudio de caso basado en observaciones, entrevistas, foto-entrevistas y grupos de discusión en dos establecimientos de distinta dependencia. Se involucró a los equipos de gestión y docentes en un establecimiento público y un establecimiento particular-subvencionado para triangular perspectivas y análisis, con la finalidad de analizar su desenvolvimiento en contextos administrativos distintos e igualmente relevantes para las políticas de inclusión. Se realizó un análisis temático utilizando la teoría de arquitectura de prácticas como modelo, que permitió llegar a resultados que evidenciaron las potencialidades de una perspectiva de prácticas para entender el liderazgo escolar como práctica para la inclusión educativa. En primer lugar, la literatura evidenció posibilidades de indagar en aspectos ético-políticos y subjetivos relacionales como complemento al análisis organizacional. Luego, se realizó un estudio de caso que demostró la potencialidad de una perspectiva de prácticas para problematizar el liderazgo para

la inclusión desde una mirada social y basada en las acciones *tal como ocurren* en el contexto escolar. Finalmente, el trabajo de campo iluminó el papel de las políticas públicas como mediadoras para construir sentidos, disputas acciones y construir relaciones significativas entre los actores escolares.

En base a esto, la tesis discute la relevancia de desarrollar la noción de *liderar como práctica* y sus ventajas para investigarla en su aspecto ético y social, particularmente desde las contribuciones analíticas de la teoría de arquitectura de prácticas. Dicho marco teórico facilita una comprensión social y dialógica de las políticas educativas como instrumentos que facilitan la construcción de conocimiento, y de la práctica como respuesta transformadora desde las identidades construidas en cada establecimiento. Se argumenta la necesidad de construir políticas públicas situadas, enriquecer las experiencias de formación en liderazgo y problematizar la reflexión de los líderes en torno a los fines de sus acciones cotidianas. En general, se espera que esta investigación aporte al liderazgo para la inclusión como campo de investigación aún en desarrollo dentro del país.

Introducción

Hace ya algunas décadas, y ante las señales de segregación social que se reproducen en la escuela, se ha llamado a que los sistemas educativos produzcan transformaciones orientadas a la inclusión (UNESCO, 2020). Esto implica un cambio estructural en las formas de funcionamiento y organización, desde el nivel ministerial hasta las prácticas presentes dentro de las escuelas, con la finalidad de asegurar el acceso, permanencia y aprendizaje de todas y todos los estudiantes. En términos generales, la agenda inclusiva ha constituido la respuesta ante los fenómenos de segregación y exclusión que se han constatado dentro del sistema escolar.

Para construir una educación más inclusiva, a nivel internacional se han promovido políticas cuyo fin es propulsar cambios estructurales y culturales. Al analizar la experiencia internacional (Ainscow, 2020) se ha señalado que las dificultades para implementar estas acciones se relacionan a la falta de conceptos aclaradores sobre el sentido de *incluir*, y a la necesidad de implementar acciones cuyo énfasis fortalezca los cambios a niveles comunitarios. Puesto que interpela a las escuelas en su conjunto, esta transformación no está exenta de posibles dilemas y contradicciones al momento de implementarse (Dyson, 2001).

Dentro de todos los ámbitos de cambio que intentan responder a la inclusión, este trabajo pone foco en el liderazgo educativo. Su elección se debe a la relevancia que este ámbito ha cobrado en los últimos años, dado que se le identifica como el segundo factor intra-escolar que más impacta en la mejora de los aprendizajes, superado únicamente por las prácticas de enseñanza (Barber & Mourshed, 2007; Leithwood et al., 2020). En rigor, la importancia del liderazgo se refleja en la investigación que se produce para entenderlo, y que ha aumentado significativamente tanto en Latinoamérica (Flessa et al., 2018) como en Chile (Weinstein et al., 2019). Al respecto, cabe destacar que la investigación se ha orientado principalmente a fortalecer la mejora de los procesos escolares, mientras su relación con agendas orientadas a la inclusión y la justicia social es reciente.

Considerando lo anterior, este proyecto busca entender el liderazgo como respuesta a las dinámicas de segregación y exclusión, apostando por un *liderazgo para la inclusión* (Kügelmass, 2003; Ryan, 2016) que promueve transformaciones profundas dentro de la dinámica escolar. Como se podrá apreciar a lo largo de este trabajo, este enfoque se sitúa en un marco más amplio de *liderazgo para la justicia social* (Lewis, 2016; Ryan, 2006) que interpela a quienes lideran como

agentes que pueden transformar las estructuras sistemáticas que oprimen y marginan a determinados sectores de la sociedad.

La investigación sobre liderazgo e inclusión educativa es un campo emergente en Chile, y su foco ha estado puesto en comprender sus prácticas y respuestas ante la política pública. Este proyecto busca complementar la investigación existente (ej. Valdés, 2020; Rojas et al., 2021), avanzando en la comprensión sobre las prácticas de liderazgo educativo para la inclusión implementadas por equipos de gestión en establecimientos chilenos.

1 Antecedentes

1.1 El liderazgo ante el desafío de la inclusión

La inclusión educativa involucra las respuestas del sistema educativo ante los fenómenos de exclusión, y preocupación por la diversidad dentro de las aulas y escuelas. A su base se encuentra una discusión relevante: dejar de asumir que el fracaso se debe a características individuales de las y los estudiantes, y visualizar la forma en que las estructuras y formas de funcionamiento de los sistemas escolares producen segregación y aumentan las posibilidades de exclusión (Slee, 2011). Desde este punto de vista, la inclusión discute los contextos escolares y adopta un carácter político, puesto que asegura la educación como un derecho para todos. En efecto, la emergencia de enfoques inclusivos en educación tiene como uno de sus hitos principales la declaración de Salamanca (Hernández-Torrano et al., 2022, Valdés et al., 2025). Desde este hito, la implementación de cambios hacia la inclusión y la conformación de grupos y programas de investigación ha sido considerable a nivel mundial.

En términos generales, construir escuelas inclusivas remite a la relación que la educación construye con la diversidad, lo cual ha sido un desafío histórico, que se reconstruye constantemente. De acuerdo con Echeita (2014) la respuesta de la escuela ante la segregación ha tomado distintas formas, desde miradas que buscaron compensar la “debilidad” en quien es definido como ‘distinto’, hacia un llamado a transformar los sistemas escolares para responder a la segregación y exclusión que ocurren en su interior. Siguiendo a Parrilla (2001) este ha sido un proceso histórico, y por tanto lo *inclusivo* ha sido definido y abordado de acuerdo con las circunstancias y contextos. Es esta definición la que requiere especial atención, puesto que el movimiento por una educación inclusiva esconde posibles dilemas y contradicciones. De acuerdo con Dyson (2001) el desafío pasa por reconocer que los principios de equidad y justicia se aplican de acuerdo con las necesidades del contexto, y desde ahí emergen respuestas diversas ante la diversidad. Dichas respuestas avanzan desde esfuerzos o apoyos localizados hacia estudiantes desfavorecidos, pero paulatinamente se abren hacia movimientos que buscan la inclusión en sociedad, lo cual requiere de una articulación mayor con otros actores sociales.

Frente a este escenario, este proyecto se concentra en el liderazgo inclusivo, como respuesta intencionada que busca transformar las dinámicas de exclusión en la escuela (Ryan, 2016). En particular, el foco se encuentra en las prácticas que ejercen quienes ocupan cargos formales de liderazgo, aunque conceptualmente se ha definido que liderar es una práctica distribuida que también involucra a quienes influyen desde la informalidad. La investigación ya ha mostrado avances que permiten identificar algunas prácticas efectivas para un liderazgo que busca ser inclusivo (Gómez-Hurtado et al., 2021; Valdés et al., 2025), y que incluyen ámbitos como la promoción de culturas que valoren la diversidad, el fomento de la participación, la diversificación de las prácticas de enseñanza, y el desarrollo profesional colectivo para atender a la diversidad. En este sentido, se puede afirmar que la literatura ha avanzado en definir formas específicas y propias de este enfoque.

Junto con las prácticas, el funcionamiento de las escuelas y el ejercicio del liderazgo se han visto interpelados por un conjunto de políticas públicas orientadas a implementar principios inclusivos en el contexto latinoamericano, encontrándose con barreras estructurales y culturales. A nivel latinoamericano, Blanco (2014) identificó barreras para la inclusión ubicadas *dentro y fuera* de los sistemas escolares: al *interior* nombra elementos como la rigidez del currículo y la privatización escolar; mientras al *exterior* menciona fenómenos sociales como la pobreza, mala nutrición y trabajo infantil. Mientras, en Chile se han reconocido dificultades de distinto orden, como la contradicción e hibridez entre los principios de inclusión y rendición de cuentas presentes en las políticas públicas (López et al., 2018) y la escasa consideración que se ha tenido con la desigualdad social existente en las escuelas (Muñoz & Weinstein, 2020). Estos nudos son percibidos por las y los directores de escuela, quienes perciben estas y otras dificultades para implementar políticas inclusivas (Rojas et al., 2021). De esta manera, la investigación da cuenta de que la implementación de políticas y prácticas inclusivas en escuelas es particularmente desafiante, y se vuelve posible solo en medida que sus actores las articulan con las posibilidades que efectivamente existen en sus contextos sociales y políticos. Lo anterior requiere especial atención por parte investigaciones como la que se propone en este proyecto.

1.2 El contexto chileno: Desafíos políticos y prácticos para liderar inclusión

Al igual que ha ocurrido en el contexto internacional, en Chile se han construido consecutivas políticas para atender a los estudiantes que presentan dificultades para integrarse a la sociedad y aprender. Los recorridos históricos por el sistema educativo en esta materia (Castillo & Norambuena, 2020; Escudero, 2023) reconocen la prevalencia que la educación especial tuvo desde inicios del Siglo XX, y que siguió la tendencia de países anglosajones por *rehabilitar* a niñas y niños con discapacidad y acercarlos a la vida social definida como ‘normal’. Sin embargo, la publicación del Informe Warnock en la década de los 70 generó una transformación del sistema a nivel internacional y local: dado que se reconoció la existencia de dificultades de aprendizaje que no siempre se relacionan a la condición de discapacidad, y que por tanto pudieron ser atendidos dentro del sistema educativo principal. Desde este hito comienzan a reemplazarse las definiciones médicas por la noción de Necesidad Educativa Especial (NEE), que sigue siendo predominante hasta políticas recientes sobre inclusión (Valdés, 2023). De acuerdo con Escudero (2023) esto llevó a modificar el sistema de educación especial por un sistema inclusivo donde la escuela regular debía estar abierta a todo el estudiantado.

Desde este giro en la forma de entender la responsabilidad de la escuela ante estudiantes en riesgo de exclusión, en Chile se han generado políticas educativas que interpelan a las comunidades educativas para construir mayores niveles de inclusión, y que impactan en el funcionamiento de las comunidades en su conjunto. Hay quienes aluden a la Ley de Instrucción Primaria y sus posteriores reformas como hitos fundacionales de una educación que se declara “para todos” (López et al., 2018), toda vez que las medidas garantizan el acceso universal y gratuito a las escuelas. Sin embargo, es en la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) donde se declaró por primera vez el deber de velar por la *igualdad de oportunidades* y por la *inclusión educativa*, y se señaló que las escuelas deben velar por el acceso y la no-discriminación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Durante el mismo período se publicaron orientaciones para la identificación y diagnóstico de NEE en el sistema educativo, y se generaron mecanismos de subvención para contratar equipos profesionales y apoyos para el aprendizaje (Decreto 170, 2009).

Sin embargo, algunas disposiciones legales que emergieron con posterioridad se basaron en nociones complementarias de inclusión. Así, surgieron nuevas medidas que fueron impactando otras áreas del funcionamiento escolar: desde las prácticas de enseñanza y evaluación (Decreto 83,

2015) hasta la organización de la escuela completa (Ley 20.845, 2015). Este conjunto de orientaciones ha promovido una inclusión que en principio estuvo orientada exclusivamente al estudiantado diagnosticado con NEE, y paulatinamente ha considerado la responsabilidad de la escuela de prevenir cualquier tipo de práctica excluyente. Este esfuerzo también ha considerado orientaciones para las prácticas de liderazgo, estableciendo prácticas deseables y enfoques inclusivos en los procesos de mejora escolar (Ministerio de Educación, 2021). En términos generales, este conjunto de normativas y normas legales han mantenido al sistema escolar chileno en diálogo constante con los acuerdos internacionales que conciben a todos los estudiantes como sujetos de derecho ante la educación, generando lineamientos que progresivamente han ampliado la forma de entender la inclusión (Valdés et al., 2025) e incluso incorporado a nuevos grupos en riesgo de exclusión, como son los estudiantes migrantes (Aguayo et al., 2023). Esto se condice con la publicación de una creciente cantidad de leyes, decretos y orientaciones desde el Ministerio de Educación, como entidad que resguarda el derecho de todas y todos los estudiantes a acceder y participar del proceso educativo. Incluso, medidas recientes facilitan la generación de condiciones para que los docentes atiendan a las necesidades de sus estudiantes, e incluso modifiquen los requisitos curriculares para prevenir el fracaso escolar: siendo el mejor ejemplo el Decreto 67 (2018) que no solo permite atender necesidades, sino adecuar los requisitos curriculares durante los procesos de evaluación y promoción de estudiantes.

Sin perjuicio de lo anterior, la abundancia de políticas y orientaciones no han estado exentas de dificultades de distinto orden. En efecto, las políticas que promueven inclusión tienen efectos en las prácticas educativas cotidianas, y en acciones que han dado lugar a efectos sociales, culturales y educativos que han sido descritos ampliamente por la investigación. Por ejemplo, se ha evidenciado que en las prácticas de co-docencia se reproducen distintas concepciones docentes sobre la diversidad, que pueden operar como barreras o recursos para la inclusión (Muñoz et al., 2015). También se ha descrito que los estudiantes “incluidos” por medio de estas políticas educativas no siempre se ven beneficiados por ellas, e incluso presentan niveles de victimización significativos en términos de convivencia escolar (Villalobos et al., 2015). Experiencias más recientes han considerado la complejidad de otros contextos, como la educación particular subvencionada, donde aparecen fenómenos como la homogeneización sobre el estudiantado (Mendoza-Horvitz, 2022), la necesidad de instancias de desarrollo profesional docente (Benavides-

Moreno et al., 2019) y las separaciones entre estudiantes “antiguos” y “nuevos” desde los apoderados (Hernández & Carrasco, 2020). Estos son algunos ejemplos dentro de una producción científica que ha sido amplia en nuestro país y que pone de manifiesto las complejidades socioculturales que acompañan esta reforma.

De acuerdo con Manghi et al. (2020) a medida que los efectos de las políticas inclusivas se han hecho visibles, la investigación también ha discutido las nociones predominantes sobre lo que implica la inclusión. Así, las investigaciones enfocadas en el aprendizaje de estudiantes específicos que “requieren inclusión”, han dado pie a otros estudios donde el propósito ha sido comprender el desajuste entre las condiciones escolares y las necesidades de los estudiantes (Blanco & Duk, 2019; Norwich, 2014). Luego, emergieron líneas más críticas sobre la responsabilidad de la escuela en el fracaso escolar: problematizando cómo la cultura y prácticas pedagógicas refuerzan la desigualdad o sostienen enfoques deficitarios sobre el alumnado (p.e. Perrenoud, 1990). Siguiendo el trabajo de Manghi y colegas, la inclusión se ha ido redefiniendo de formas cada vez más amplias, y se ha transformado en una búsqueda por generar transformaciones y atender a las contradicciones y dilemas propios del cambio educativo.

La investigación sobre inclusión educativa ha estado principalmente concentrada en los establecimientos públicos, puesto las políticas inclusivas han tenido su principal foco en ellos. Sin embargo, las leyes recientes de inclusión incorporaron al sector particular subvencionado: es decir, aquella proporción de escuelas que actualmente es administrada por organizaciones privadas sin fines de lucro y que perciben financiamiento estatal. Desde su creación, el aumento de la matrícula en este sector educativo ha sido creciente, e incluso se ha posicionado como el sector que concentra a la mayor cantidad del estudiantado chileno dentro del país (Elacqua & Martínez, 2016). Si bien en su origen el sector particular-subvencionado generó una oferta económicamente estratificada dada la posibilidad de incorporar el co-pago de las familias, desde el año 2015 la Ley de Inclusión impuso a sus sostenedores la decisión entre convertirse en entidades privadas o transformarse en organizaciones sin fines de lucro, impidiendo con ello el lucro y garantizando el acceso equitativo de todas/os los estudiantes. Esto generó que la mayor parte de los establecimientos tomara la segunda decisión, y por tanto contribuyera a una mayor oferta educativa gratuita y accesible (Muñoz & Weinstein, 2020). La apertura de estos establecimientos a la variedad de estudiantes se condijo con la diversificación de su matrícula, caracterizada por el aumento considerable de

estudiantes en condición de migración y/o diagnosticados con NEE (Sepúlveda et al., 2025). Si a esto se suma que las escuelas particulares subvencionadas tienen orígenes y formas de operar diversas en su origen (Carrasco et al., 2019) es de esperarse que la respuesta ante las políticas de inclusión también sea variada y requiera de comprensiones más detalladas y específicas (Carrasco & Gedda, 2022). Lo anterior lleva a la necesidad de considerar tanto a escuelas públicas como particulares subvencionados en la investigación sobre inclusión educativa, especialmente en el contexto nacional, donde la estructura del sistema educativo ha estado sometida a cambios significativos en la composición del alumnado y el profesorado. Estos son desafíos que tensionan el ejercicio del liderazgo, y por tanto ameritaron ser indagadas.

Sumado a lo anterior, el campo de investigación sobre liderazgo inclusivo cuenta con estudios internacionales, sin embargo, en Chile aún está en una etapa incipiente. Las investigaciones nacionales se han enfocado en reconocer las preocupaciones de los directivos frente a la Ley de Inclusión, y han evidenciado su amplio acuerdo con los principios y valores inclusivos, pero que convive con una gran necesidad de apoyo para implementarla en sus contextos de trabajo (Rojas et al., 2021). También se han consultado las prácticas relevantes para directivos nóveles (Leiva et al., 2019) en quienes se identifican aspectos como el rediseño de las organizaciones escolares, la promoción del desarrollo profesional sobre inclusión, la atención a la diversidad de aprendizajes y la promoción de culturas inclusivas. Hasta aquí, los estudios mencionados comparten un carácter descriptivo basado en afirmaciones y percepciones de los propios directivos.

Una segunda línea de trabajo en Chile se ha orientado a describir de forma más detallada estas prácticas en sus contextos respectivos. En este caso, los estudios muestran que las acciones de quienes lideran son centrales, pero también reconocen la influencia de los contextos culturales e institucionales (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Específicamente, Valdés (2020) identificó las prácticas de liderazgo que se realizan en establecimientos con distintas culturas inclusivas. El autor encontró procesos similares a lo reportado en investigaciones previas, donde las prácticas se orientan al desarrollo de capacidades, la promoción de valores inclusivos, el liderazgo de procesos de enseñanza-aprendizaje, la construcción de visiones compartidas, y la gestión de convivencia, participación y redes de apoyo. En este estudio, Valdés discute que las prácticas se distribuyen

entre distintos actores, y que varían dependiendo de las condiciones culturales y la trayectoria de los establecimientos.

Desde la revisión de literatura, se pueden realizar algunas afirmaciones sobre el liderazgo escolar inclusivo:

- Primero, se puede reconocer el interés creciente de investigadores en Chile, cuyos trabajos reconocen algunas prácticas efectivas para avanzar en mayores niveles de inclusión, y la gran relevancia de los procesos culturales y sociales que les rodean.
- En segundo lugar, se pueden identificar algunas brechas de conocimiento, como son la relación entre prácticas y perspectivas sobre inclusión, o la forma en que el liderazgo aborda las consecuencias sociales, culturales y educativas de implementar políticas inclusivas. Estas brechas se traducen en la necesidad de distinguir prácticas que siguen respondiendo a la inclusión desde una perspectiva estrecha donde se atiende solo a algunos estudiantes (por ejemplo, a aquellos diagnosticados con NEE), de aquellas orientadas a una comprensión amplia que busca transformar todas las formas de discriminación en la escuela (Blanco & Duk, 2019).
- Finalmente, y dadas las características del contexto chileno, el problema del liderazgo escolar para la inclusión es particularmente desafiante para entender la relación entre las políticas y prácticas de inclusión.

El tercer punto es particularmente relevante para entender el foco de esta investigación, que tomó como preocupación los efectos de la política, y finalmente se situó en el ámbito de las prácticas. Esto se debe a que, si bien las políticas han sido diseñadas para generar cambios previstos en los contextos escolares, su puesta en práctica no siempre es lineal, y está sujeta a procesos sociales y colectivos relacionados al poder, las lealtades o las dinámicas colectivas (Stone, 2012). Dicha complejidad es propia de la política como fenómeno, pero también ha aparecido de manera relevante en las políticas inclusivas a nivel internacional. En este contexto, se ha evidenciado que las transformaciones escolares se manifiestan de formas diversas, por lo que es fundamental considerar la experiencia de los actores escolares (Hardy & Woodcock, 2023; Pastore, 2025). Dicho de otra forma, las políticas no son solo los enunciados formales de los documentos, sino todo aquello que acontece en la experiencia cotidiana cuando dichos documentos son puestos en

acto. De esta manera, las comprensiones sobre inclusión y las acciones de los equipos directivos se apoyan en orientaciones legales que luego se ajustan al conjunto de interacciones locales y situadas, lo que ha requerido un análisis detallado y situado en los contextos escolares.

Siguiendo lo anterior, este proyecto no consistió en una evaluación en torno a la implementación de políticas. En cambio, optó por profundizar en las prácticas que devienen de las prescripciones y normativas. Tras esta decisión subyace el supuesto de que las políticas no determinan de manera unilateral las acciones de los sujetos, ya que estos también generan interpretaciones e interacciones paralelas que construyen otro tipo de estructuras intangibles, que incluyen discursos, comprensiones compartidas y acciones distribuidas entre los actores de las comunidades. Visto así, las estructuras (entre las cuales se encuentra la política) no determinan las acciones individuales, sino que sirven como medio para que éstas surjan y reconfiguren (Shatzki, 1990). Por tanto, la práctica aparece como dimensión relevante para resolver la relación entre estructura y agencia, incorporando el contexto como dimensión relevante para entender el liderazgo educativo en general, y el liderazgo escolar inclusivo en particular (Niesche & Gowllett, 2019).

Con base en lo anterior, se entiende que las políticas públicas sirven como contexto para una serie de prácticas que se realizan de manera situada en la escuela. A través de estas prácticas, el liderazgo educativo interactúa con las dimensiones sociales, culturales y educativos propios de un cambio inclusivo; y enfrenta las contradicciones propias de las políticas educativas. En la formulación de este problema de investigación, se espera identificar de qué forma la práctica se enmarca (y al mismo tiempo evidencia) los procesos sociales, culturales y políticos que restringen o posibilitan el liderazgo escolar inclusivo. Por ejemplo, en este compendio se realizaron ejercicios exploratorios (Améstica, 2023) donde se vislumbraron los problemas posibles de analizar a la luz de las prácticas: entre ellos, el temor a que la inclusión deslegitime la acción educadora e instale lógicas punitivas; el desglose de habilidades pedagógicas y directivas que no siempre tienen un soporte material; y relaciones tensionadas entre la colaboración y la autoridad. Estos son ejemplos que aparecen cuando el análisis indaga en las prácticas y vislumbra la posibilidad de que éstas sean un medio para reconfigurar las comprensiones sobre el liderazgo escolar para la inclusión. Para ello, se reitera que la práctica no es determinada, sino que ocurre dentro de estructuras socioculturales más amplias, que incluso pueden ser redefinidas y transformadas.

Dicho lo anterior, la práctica aparece como dimensión relevante para entender el proceso de transformación que parte desde la política interpretada, pero concurre entre los actores de forma emergente en la escuela. Siguiendo este argumento, la pregunta que emerge es ¿cómo entender las prácticas de liderazgo considerando las posibilidades y complejidades de implementar un enfoque inclusivo, desde las barreras culturales hasta las políticas?

1.3 Entender el liderazgo escolar inclusivo como práctica

En estudios recientes sobre liderazgo educativo (y específicamente en el caso del liderazgo escolar inclusivo) se ve que las descripciones iniciales desde el punto de vista de los directivos han dado paso a perspectivas de otros actores (Weinstein et al., 2019; Valdés et al., 2025), y también han considerado la dimensión cultural como trasfondo relevante. En este sentido, se aprecia que el liderazgo inclusivo no se compone sólo de acciones puntuales, sino de un flujo de interacciones y contextos que deben ser comprendidos en conjunto. Por lo tanto, es necesario profundizar en el conocimiento sobre liderazgo inclusivo, y específicamente en la práctica como unidad de análisis central para entender sus desafíos. La revisión de literatura realizada por Riehl (2000) sobre el rol de los directores en la atención a la diversidad ya reconocía el lugar central de la práctica, descrita por la autora como un conjunto de acciones que además incorporan dimensiones culturales e incluso biográficas. Como se mencionó en el párrafo anterior, estas dimensiones han sido relevantes en la revisión de literatura internacional, pero han sido explorados en menor medida en el contexto chileno. Siguiendo estos argumentos, este proyecto no se acerca al liderazgo educativo como ámbito general de acción: sino a sus prácticas específicas y situadas, para analizar la forma en que estas se relacionan con la inclusión educativa.

Para estos efectos se recogen las discusiones planteadas por Kemmis y Smith (2008), quienes plantean que la práctica no se limita a un acto concreto, ya que puede ser entendida en distintos niveles donde se demarca una relación específica entre los sujetos y el mundo. Así, los autores recogen distintas perspectivas y las sitúan dentro del giro práctico, donde aparecen la *teoría* como práctica orientada al entender el mundo; la *poiesis* cuando acción que busca la producción técnica de soluciones; la *praxis* como decisiones basadas en valores y orientada hacia el bien común; y la práctica *emancipatoria* cuando su propósito es responder a situaciones de injusticia u

opresión. De esta manera, Kemmis y Smith proponen que las acciones pueden responder a distintos intereses simultáneamente: desde el logro de acciones concretas hasta la transformación social de la realidad.

Al mismo tiempo, las prácticas ocurren dentro de *arquitecturas* específicas: esto quiere decir que las posibilidades de actuar están determinadas por contextos o condiciones más amplias que las hacen viables o las restringen (Kemmis & Grootenboer, 2008). De esta manera, las prácticas no solo constituyen una ‘consecuencia’ de los contextos, sino que se hacen viables en ellos: precisamente, una relación que ha sido sugerida por los estudios en liderazgo inclusivo, y que requiere mayor profundización. Este proyecto recoge lo que ha sido señalado por Riehl, y constituye un desafío analítico para descifrar cómo las prácticas de liderazgo pueden tributar a la necesidad de mayor inclusión.

Como consecuencia de lo anterior, este proyecto se abocó a las prácticas de liderazgo inclusivo apoyándose en tres supuestos centrales. El primero consiste en que las prácticas de liderazgo inclusivo **no están aisladas**, sino que se insertan en procesos socioeducativos complejos que se gestan en las escuelas. El segundo supuesto es que las prácticas de liderazgo inclusivo **se influyen y afectan mutuamente**, debido a que éste tiene carácter distribuido y por tanto requiere la coordinación entre actores distintos, en un entramado denso de relaciones e interacciones. Finalmente, el tercer supuesto radica en la posibilidad de que las prácticas estén influenciadas (mas no condicionadas) por arquitecturas **internas y externas** a la escuela, especialmente cuando se orientan a producir una transformación situada en la escuela. Desde estos supuestos, se hace necesario avanzar en la producción de conocimiento sobre las prácticas de liderazgo inclusivo, y entenderlas como como fenómenos situados en lo social y cultural.

De forma coherente con los supuestos, esta investigación se enfocó en los equipos de gestión como punto de referencia para entender las prácticas de liderazgo inclusivo. La elección de estos equipos como unidad de análisis respondió a las comprensiones de liderazgo escolar inclusivo y de práctica que se despliegan en esta formulación: donde ninguna puede ser reducida a su dimensión individual o ser descrita de forma descontextualizada. Un análisis de este tipo es relevante en Chile, donde la revisión de literatura ha encontrado que gran parte de la producción se remite a describir las prácticas (Weinstein et. al, 2019), mientras en el caso del liderazgo inclusivo se ha evidenciado su relación con aspectos transversales como la cultura escolar (Valdés, 2020).

Dar cuenta de esta relación requiere traspasar los límites de la descripción, e incorporar un análisis más detallado entre las acciones y los contextos que facilitan su ocurrencia. Dado que las prácticas están prefiguradas (no determinadas) por sus contextos y *arquitecturas*, pueden ocurrir ciertas contradicciones donde, por ejemplo, los espacios de desarrollo profesional docente produzcan frustración en los equipos, o las acciones de acompañamiento al aula sean percibidas como instancias de presión y control. Es por esto que reducir el estudio a sujetos individuales podría omitir las relaciones entre las acciones y sus consecuencias en otros actores o entornos: por ejemplo, analizar las prácticas del director impide visualizar sus efectos en los programas de apoyo para las necesidades de los estudiantes; y evidenciar solo las prácticas de inclusión (p.e. el equipo PIE) impediría visualizar su diálogo con las dinámicas más amplias de organización. Estos diálogos entre práctica y arquitectura no son visibles si la práctica es descrita de forma individual o abstracta, lo que justificó su aproximación amplia en el marco de un equipo.

En el contexto escolar, los equipos de gestión están compuestos por la/el Director, Jefa/e de UTP; otros profesionales como Inspectores, Coordinadores de Convivencia y Coordinadores de Programas de Integración; e incluso incorporan a otros docentes líderes en línea con lo que han propuesto las políticas ministeriales (Ministerio de Educación, 2021; 2022). Estos equipos son los encargados de articular las iniciativas y planes estratégicos, analizar los procesos escolares y definir lineamientos de acción, y por tanto son los focos más idóneos para entender el liderazgo inclusivo en las escuelas. Dada la amplitud de demandas que tienen las escuelas, los equipos además han aumentado en tamaño y atribuciones como una forma de responder a las nuevas necesidades que reciben los establecimientos educativos,

Al indagar en las prácticas de estos equipos, se exploró la relación entre sus profesionales, los elementos internos del contexto escolar (proyectos y estrategias específicas de cada establecimiento) y los elementos externos (políticas y culturas territoriales). Algunos de estos elementos se desprendieron de la revisión de literatura y la investigación realizada previamente: entre los que destacan las complejidades propias de la inclusión, y la necesidad de entender mejor las diferencias entre escuelas públicas y particulares subvencionadas.

Como se mencionó en los antecedentes, el caso de las escuelas particulares-subvencionadas merece atención por su reciente incorporación al espectro de establecimientos que se rigen por la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015) y que por tanto deben garantizar el acceso a todos los

estudiantes. Además de concentrar la mayor parte de la matrícula dentro del país, este tipo de establecimiento ha sido caracterizado por la diversidad de sostenedores tipo de proyecto educativo. Siguiendo a Carrasco et al. (2019) estos varían de acuerdo con su carácter más cercano a la filantropía o a intereses comerciales, y la escala de los establecimientos que administran: así se distinguen establecimientos *filántropos* (cerca de un interés académico a gran escala, incluyendo a congregaciones religiosas), *empresarios* (también a gran escala, aunque con un interés más comercial, y *autoempleados* (similar al anterior, pero en menor escala). Ante tal diversidad de proyectos educativos, se hizo necesario conocer cómo responderían ante el mandato de la inclusión, puesto que se trata de un contexto heterogéneo.

Ante esta inquietud, surgieron algunas respuestas. Por ejemplo, Rojas (2018) describió que la inclusión social genera tensiones para los docentes y apoderados en escuelas públicas y particulares subvencionadas, que se traducen en discursos donde se valora la diversidad al mismo tiempo que se perciben riesgos en el acto convivir con estudiantes considerados ‘problemáticos’. En una línea similar, Mendoza-Horvitz (2022) realizó un estudio en dos escuelas particulares subvencionadas, donde se describió la contradicción discursos inclusivos con prácticas orientada a homogeneizar al estudiantado en las interacciones cotidianas. Otras experiencias recientes han evidenciado desafíos asociados a la implementación de las normativas que promueven inclusión en estos establecimientos, como son las preocupaciones del profesorado por contar con mayores instancias de desarrollo profesional (Benavides-Moreno et al., 2019) y las separaciones entre ‘estudiantes antiguos’ y ‘nuevos’ que sostienen los apoderados (Hernández & Carrasco, 2020). Por otro lado, las conclusiones de Carrasco y Gedda (2022) describen al sector particular subvencionado como un conjunto de establecimientos cuya respuesta ante el paradigma inclusivo aún es heterogéneo y diverso en sus trayectorias institucionales y procesos culturales: donde las principales tensiones han sido mantenerse competitivos en términos de matrícula y sostener el estatus social previo a las normas inclusivas. Estos antecedentes dan cuenta de la diversidad predominante en este tipo de establecimiento, haciendo del contexto particular subvencionado un escenario que requiere indagación a la par de las escuelas públicas.

Como se aprecia en el párrafo anterior, la evidencia nacional sugiere cierto nivel de contradicción entre los discursos declarados institucionalmente, y las prácticas cotidianas e interacciones más situadas. Aún con estas contradicciones, quienes lideran los procesos de

inclusión deben tomar decisiones que articulen las orientaciones técnicas, los recursos disponibles, y además los cambios culturales que tienen lugar en sus respectivos establecimientos. Por tanto, esta investigación abordó un problema que no es político, sino práctico: ya que el liderazgo escolar inclusivo debe resolver de forma cotidiana el equilibrio entre orientaciones políticas y elementos situados de la escuela. La práctica también se constituye como el espacio donde se pueden reestructurar las pautas de interacción, discursos hegemónicos y formas de tomar decisiones que permitan al liderazgo construir escuelas inclusivas. Considerando esto, se decidió realizar una aproximación paralela a una escuela pública y una particular subvencionada, dado que ambas están insertas en estructuras administrativas distintas, aunque con políticas y normativas similares. Por tanto, el propósito fue identificar procesos situados donde las prácticas puedan generar dinámicas sociales que sean relevantes para entender el liderazgo escolar inclusivo de forma transversal.

Dicho lo anterior, este proyecto se formuló promoviendo su relevancia en distintos ámbitos de la investigación. En primer lugar, su relevancia teórica derivó del interés por fortalecer un campo de investigación de reciente expansión en Chile, y que interroga al liderazgo escolar con relación a los propósitos sociales de la escuela, desde marcos menos abordados en la investigación como son las teorías críticas de la reproducción de discursos y estructuras sociales (Niesche & Gowlett, 2019). Por otro lado, la relevancia metodológica fue dada al incorporar la variable ‘dependencia administrativa’ como factor contextual para distinguir las prácticas de liderazgo, e incorpora métodos diversos para comprender cómo estas se sitúan entre las orientaciones políticas y las condiciones escolares. Lo anterior lleva a la relevancia política, que se basó en el carácter situado de esta investigación: con lo que se buscó evidenciar las complejidades de las políticas inclusivas y del liderazgo para la vida cotidiana desde las escuelas, desde la experiencia de los mismos actores.

En complemento a su propia relevancia, esta investigación apoyó las acciones proyecto Fondecyt N°11230630 “Liderar una escuela inclusiva en Chile: hacia la consolidación de un modelo de liderazgo escolar inclusivo”, cuyo objetivo fue comprender cómo los actores educativos lideran el desarrollo de escuelas con orientación inclusiva en un sistema altamente estandarizado e identificar prácticas centrales para el cumplimiento de este propósito. Para ello, el proyecto consideró la perspectiva de directores, equipos de gestión y otros líderes, con foco en las competencias y prácticas para la inclusión que se hacen visibles. Como se explicará en el apartado metodológico, el proyecto Fondecyt contempló una etapa de identificación de escuelas con altos

niveles de prácticas inclusivas, lo que sirvió como hito para identificar a los establecimientos participantes del presente estudio. Es importante señalar que este proyecto tuvo como finalidad la identificación de dimensiones de práctica relevantes para distintos escenarios educativos (de ahí el énfasis en ‘la consolidación de un modelo’); por lo tanto sirvió para identificar escuelas que pudieran ser rescatadas por su alto liderazgo para la inclusión. Siguiendo lo anterior, la tesis cumplió la función de complementar este proyecto desde una producción propia, al profundizar en una de las escuelas escogidas, estudiarla junto a una escuela adicional –escogida únicamente para los efectos de la tesis- de dependencia particular subvencionada, y además por un enfoque analítico distinto que trascendió la descripción de prácticas para analizarlas como acciones situadas contextualmente y entrelazadas en sus distintas dimensiones. De esta manera, el proyecto Fondecyt sirvió como trasfondo a un trabajo analítico profundo en dos establecimientos específicos. A la fecha, esto ha nutrido las discusiones entre enfoques que buscan identificar buenas prácticas de liderazgo inclusivo y aquellas que buscan entender la práctica *tal y como ocurre* en sus contextos particulares.

Como se verá en el apartado de resultados, los niveles teórico, práctico y metodológico de esta investigación fueron considerados clave para enriquecer el conocimiento existente sobre liderazgo escolar, ya que incorporó la dependencia administrativa como una variable relevante y por tanto incluyó en el análisis a aquellos establecimientos que se han visto impactados por las últimas políticas chilenas sobre inclusión educativa. Por tanto, su realización implicó una inmersión en la vida práctica bajo un ejercicio analítico específico sobre las prácticas y que persiguió la identificación de posibilidades transformadoras para quienes lideran proyectos educativos. Esto buscó iluminar nuevas formas de entender el liderazgo y la inclusión en relación mutua, con la finalidad de problematizar las políticas educativas actuales y su correlato con la dimensión práctica de su implementación.

2 Marco Teórico

Para entender mejor los elementos abordados por esta investigación, a continuación se ofrece un recorrido teórico en cuatro apartados. El primero recorre perspectivas sobre inclusión educativa como propósito que moviliza la investigación. Luego, se recorren enfoques sobre el

liderazgo escolar, con la finalidad de definir la aproximación propia de esta propuesta. En tercer lugar, se exploran y definen los bordes conceptuales del liderazgo escolar inclusivo, como aproximación específica que tiene sus propios enfoques y formas de ser concebido. Finalmente, se define en detalle qué es una práctica, como preámbulo para delimitar lo que constituye una práctica educativa, y específicamente una práctica de liderazgo escolar inclusivo.

Con ello, el marco teórico recorre conceptos que van desde los propósitos generales hasta el problema específico y su unidad de análisis, y posteriormente se plantearán las preguntas y objetivos que derivan de su definición.

2.1 Estado del arte

El propósito de esta revisión es ofrecer una panorámica sobre la investigación en torno a liderazgo escolar inclusivo, distinguiendo sus resultados empíricos, y los enfoques que se han utilizado para definirlo.

Un punto de partida para esto es la revisión sistemática realizada por Valdés (2022), quien identificó las principales perspectivas conceptuales sobre liderazgo inclusivo; sus prácticas y competencias asociadas; y las barreras que se presentan para su ejercicio dentro de la escuela. Sobre las aproximaciones conceptuales, Valdés identificó que el liderazgo inclusivo ha sido definido como una práctica orientada a transformar la cultura escolar; como un ejercicio comunitario y relacional, donde las personas ocupan el centro; y como una práctica distribuida entre actores. Las prácticas identificadas se relacionan a inspirar confianza, comunicarse de manera asertiva y construir valores relacionados a la inclusión y las expectativas sobre el alumnado; y sus competencias asociadas consideran la gestión de aprendizajes diversos, la relación con la comunidad y construcción de ambientes de apoyo, y la colaboración y desarrollo profesional orientado a la inclusión. Esta revisión también consideró la identificación de barreras, entre las que se destacan (i) aspectos culturales, como asumir que la inclusión es una cuestión de actitudes personales, (ii) el exceso de trabajo administrativo y burocrático y (iii) las condiciones sociopolíticas, como el exceso de rendición de cuentas. Y finalmente, describe que en estos estudios hay distintas aproximaciones a la inclusión, desde perspectivas generalistas que buscan

“una escuela para todos”, otras orientadas a la educación especial, y enfoques relacionados a la interculturalidad y la justicia social.

En base a su revisión, el autor reconoció que la investigación sobre este tópico presenta algunas brechas y desafíos: como la escasez de conceptos o definiciones claras, la escasa relevancia del liderazgo en potenciar la participación estudiantil, y la ausencia de reflexión crítica y prácticas de resistencia de quienes lideran frente a un escenario de alta estandarización. Además de lo anterior, el autor insinúa la necesidad de repensar las formas de definir las prácticas de liderazgo, a fin de abarcar el carácter colectivo de su variable orientada a la inclusión. La presente investigación tomó como punto base dos de estas discusiones –a saber, la falta de consenso en las definiciones sobre el liderazgo para la inclusión y la consecuente necesidad de redefinir las prácticas de liderazgo- y por lo tanto asume una nueva definición sobre las prácticas como unidad de análisis para problematizar el liderazgo inclusivo, con la finalidad de identificar elementos críticos o de resistencia en su ejercicio.

Sin perjuicio de todo lo anterior, la literatura sobre liderazgo escolar inclusivo arrojó nuevos elementos a considerar. La primera de ellas tiene que ver con los distintos focos de ‘diversidad’ o ‘exclusión’ que son atendidos, y que movilizan los propósitos del liderazgo. Entre ellas, aparecen estudiantes que presentan necesidades educativas especiales o situaciones de discapacidad (Lüddeckens et al., 2022; DeMatthews et al., 2020; Romero-García & Gómez-Hurtado, 2021), pero también categorías nuevas como la timidez (Solberg et al., 2021). Otro foco de exclusión refiere a estudiantes en contextos de migración y refugio (Gómez-Hurtado et al., 2021; Szeto, 2021; Sellars & Imig, 2021), e interrogan cómo los líderes asumen la responsabilidad de acoger a los estudiantes y sus familias. Finalmente, una tercera línea estudia el liderazgo como respuesta a las lógicas de segregación producto de experiencias sociopolíticas e incluso la pandemia del Covid-19 (Kew & Fellus, 2022; Wanjiru, 2021). Con lo anterior, se muestra que la investigación sobre este tópico varía, ya que con el paso del tiempo se han reconocido nuevos escenarios de exclusión, y en consecuencia nuevas respuestas desde el liderazgo escolar.

Junto con lo anterior, las prácticas de liderazgo también son descritas en distintas dimensiones y ámbitos del quehacer. Así, algunos estudios han descrito nuevos ámbitos de práctica, como la construcción de valores democráticos (Szeto, 2021), el cuidado por el bienestar colectivo (Wanjiru, 2021), y la construcción de relaciones donde prima la pertenencia y las lógicas de

cuidado (Sellars & Imig, 2021; Wilkinson & Kaukko, 2020). Por tanto, se puede sostener que la investigación no solo ha incorporado nuevos focos de segregación donde el liderazgo inclusivo ejerce sus efectos: también la forma de describir su actuar ha generado nuevas conceptualizaciones y formas de descripción. En este sentido, tanto el propósito inclusivo como la práctica aparecen abiertos a nuevas definiciones y profundizaciones conceptuales, lo que lleva a ampliar los bordes del “liderazgo escolar para la inclusión inclusivo” como fenómeno.

El propósito de esta investigación fue abordar las prácticas de liderazgo inclusivo, precisamente para analizar las relaciones entre propósitos y acciones en el contexto chileno actual. Para ello, fue necesario recorrer las principales aproximaciones teóricas que existen sobre los distintos fenómenos implicados: la inclusión educativa, el liderazgo escolar, el liderazgo escolar para la inclusión, y la práctica como unidad de análisis.

2.2 Inclusión educativa

A la base de las nociones de inclusión se encuentra la discusión sobre exclusión escolar. Un primer punto es el reconocimiento de que la exclusión parece ser una condición propia de la escuela, toda vez que en su interior se determinan criterios de éxito y fracaso (Perrenoud, 1990) que necesariamente distinguen y clasifican a los sujetos. Sin embargo, las explicaciones ante el fracaso han cambiado, desde nociones que concentran las explicaciones en las dificultades individuales de los estudiantes, hacia miradas que problematizan cómo la escuela produce la segregación. Entonces, la inclusión aparece como respuesta que busca transformar la escuela, más que ‘compensar’ dificultades a nivel individual (Slee, 2011).

Como se ha afirmado anteriormente, la inclusión educativa posee un carácter histórico, demarcando distintas relaciones entre la escuela y aquellas personas que han sido segregadas, o se encuentran en riesgo de ser excluidas. Parrilla (2001) argumenta que la escuela ha construido relaciones históricas con la alteridad, estableciendo distintas categorías para definir a los sujetos ‘diferentes’. Igualmente, la autora reconoce que la relación entre escuela y diversidad ha variado con el tiempo: distinguiendo las etapas de segregación social, la posterior integración de los sectores sociales en instituciones específicas, y la actual reestructuración de la escuela en su totalidad ante una diversidad creciente y múltiple.

Ante este escenario, la escuela responde con el movimiento de inclusión, que al mismo tiempo ha tomado distintos matices. En principio, la inclusión desafía el funcionamiento completo de las escuelas, y es entendida como un desafío institucional, cultural y educativo. Por ejemplo, Ainscow et al., (2006) han descrito que el desafío de una escuela inclusiva se encuentra principalmente en la articulación entre prácticas, políticas y culturas, donde un lugar central lo ocupa la transformación de las representaciones sociales sobre diversidad que están imbricadas en las acciones. De esta manera, los cambios en la escuela cruzan distintas etapas, todas ellas con sus propios dilemas y desafíos. Dyson (2001) describe cómo las formas de incluir cambian y pueden analizarse como un proceso que requiere ser constantemente desafiado: para ello, el autor desglosa las formas que adopta un proceso inclusivo, partiendo por la *colocación* de estudiantes segregados dentro de la escuela, avanzando hacia el acceso al currículo y el *aprendizaje*, para luego garantizar su *participación* dentro de las escuelas y su proyección hacia la *inclusión social*. Desde su propuesta, es necesario revisar las prácticas inclusivas y evitar que la inclusión se vea limitada a cambios parciales, o a miradas restringidas que terminan reproduciendo las lógicas de exclusión. En términos generales, la inclusión propone una lógica de cambio permanente, de manera que la escuela constantemente revisa sus propias dinámicas y construye formas en que los distintos grupos que conviven en su interior puedan contar con el derecho a pertenecer, participar y aprender en sociedad.

El auge de los estudios sobre inclusión dio pie a otras perspectivas, que no solo refieren al carácter a la mejora institucional, sino que incorporan enfoques socioculturales para entender el cambio inclusivo. Por ejemplo, Daniels et al. (2019) apuestan por una aproximación histórico cultural, que pone entre paréntesis el carácter puramente organizacional y enfatiza la descripción de las acciones, actividades y la forma en que se construyen significados en la escuela. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando los incentivos a la mejora generan que los estudiantes sean 'derivados' entre profesionales, perjudicando la articulación de prácticas y la construcción de responsabilidades compartidas, al mismo tiempo que se fortalece la idea de que la 'diversidad' es un fenómeno individual y caracterizado por el déficit de recursos y habilidades. Por tanto, la perspectiva sociocultural considera a la escuela como comunidad de práctica, en la que se construyen significados y aprendizajes, y donde por tanto se pueden disputar las concepciones sobre los estudiantes y su diversidad.

Una tercera aproximación a la inclusión educativa se basa en una mirada crítica hacia las acciones realizadas por los actores educativos, interrogando sus consecuencias en la reproducción de la segregación, la exclusión y la discriminación. En el contexto internacional, Waitoller (2020) ha analizado los propósitos de la inclusión en relación con los contextos de neoliberalismo, develando cómo la competencia y búsqueda de resultados estandarizados invisibiliza las necesidades de reconocimiento, representación y distribución de recursos hacia grupos históricamente segregados. En el contexto latinoamericano, otras aproximaciones (p.e. Dussel, 2004) han acudido a aproximaciones post estructuralistas para argumentar la necesidad de transformar la escuela por completo, concibiéndola como lugar donde nuevas construcciones sobre lo social pueden tener cabida. De esta forma, la inclusión no se limita a un trabajo técnico apoyado en los requisitos específicos de identidades particulares que terminan siendo asimiladas por la institucionalidad: sino a la disputa por la educación como foco donde pueden construirse nuevas formas sociales más inclusivas y justas.

Teniendo en cuenta esta revisión, se puede considerar a la inclusión como un concepto que puede ser disputado y deconstruido (Armijo-Cabrera, 2018), con lo cual es necesario entender su relación con la realidad y los fines educativos. Esta discusión es abordada por Boger (2023), quien describe la naturaleza *trilemática* de la inclusión, cuyo propósito se mueve entre tres intereses complementarios que dan pie a distintas formas de construir conocimiento. Estas formas son la *normalización* o legitimación de las diferencias, el *empoderamiento* que consiste en el proceso político donde se restituye el poder en quienes han sido oprimidos, y la *deconstrucción* de las formas dicotómicas sobre las que se construyen las identidades y posteriores dinámicas de discriminación. Siguiendo a Boger, la investigación sobre inclusión se ha movido entre estos tres componentes. Por ejemplo, están las experiencias que buscan representar e integrar a estudiantes diversos, asumiendo el carácter natural de las instituciones y sin cuestionar su funcionamiento (*empoderamiento* y *normalización*); aquellas que buscan legitimar la capacidad de los sujetos para participar en las estructuras existentes, sin importar las identidades que les han sido impuestas (*normalización* y *deconstrucción*); y las que promueven que las personas construyan sus propios parámetros y espacios sociales para que la diversidad pueda emerger (*empoderamiento* y *deconstrucción*). De esta manera, la autora construye una matriz para describir cómo las perspectivas inclusivas han variado, sobrepasando las experiencias iniciales basadas en

necesidades educativas especiales, e incorporando otras tradiciones que han aparecido, relacionadas a las diversidades de género, culturales y movimientos *queer*.

En el marco de este proyecto, las discusiones planteadas por las aproximaciones histórico-culturales y críticas serán claves para configurar un posicionamiento coherente con las transformaciones que requiere el contexto chileno. Siguiendo las discusiones planteadas tanto por Dussel, como por Boger y otras autoras, esto implica no sólo una pregunta por identidades particulares, sino por la estructura misma de la escuela, lo que conlleva cuestionar las prácticas y dinámicas que han sido normalizadas. Por lo tanto, la inclusión será entendida como la búsqueda constante de la escuela por transformar sus dinámicas de segregación e inclusión, para lo cual se requiere revisar constantemente las prácticas cotidianas, los discursos hegemónicos sobre la diversidad, y las eventuales dinámicas de poder que impactan estos estudiantes.

Una aproximación como la descrita más arriba es relevante para este proyecto, ya que no sólo aborda la forma de implementar políticas, sino que además responsabiliza a los individuos en sus decisiones cotidianas, a construir perspectivas que consideren de manera distinta su rol en torno a la diversidad (Manghi et al., 2020). A lo largo de este trabajo, se tuvieron en cuenta tanto los efectos que las políticas educativas tienen en las prácticas de liderazgo, como la posibilidad del liderazgo mismo para responder desde la práctica ante los desafíos de la inclusión: ya sea en sus significados sobre diversidad, sus posicionamientos sobre el rol del liderazgo y otros ámbitos de acción.

2.3 Liderazgo educativo

Si bien el liderazgo siempre ha sido reconocido como un elemento relevante para la conformación y funcionamiento de las organizaciones, su auge en contextos educativos es reciente. Este se produjo cuando el estudio de Leithwood et al. (2020) lo reconoció como el segundo factor que incide en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, siendo superado únicamente por las prácticas de enseñanza. Desde su publicación, se dio pie a un aumento considerable en la cantidad de investigación sobre los impactos de un buen liderazgo, tanto a nivel nacional como internacional (Weinstein et al., 2019).

En el marco de la investigación, la preocupación por el liderazgo además ha pasado por distintas formas de entender las reformas educativas. Murillo & Krichesky (2014) hacen una descripción sobre las diferencias entre las etapas de mejora, eficiencia y desarrollo de capacidades. Mientras la primera estuvo marcada por la implementación de grandes reformas que fueron definidas desde niveles educativos centrales y posteriormente transmitidos por directivos y docentes, la segunda y tercera abrieron la pregunta sobre las dinámicas internas a la escuela, que permitan que el cambio se vuelva auténtico y sostenible. Entre estas dinámicas, elementos como la planificación y diseños participativos se vieron acompañados del liderazgo, la capacidad de aprendizaje organizacional y otros aspectos asociados. Es entonces que el liderazgo comienza a adquirir relevancia, no sólo como práctica que transmite o implementa reformas definidas desde fuera de la escuela, sino como dimensión articuladora de valores, intereses y preocupaciones entre los actores escolares. Visto así, el liderazgo se hace cargo de miradas complejas sobre el cambio educativo (Fullan, 1982) en las que se entrelazan los elementos objetivos del diseño escolar y los aspectos subjetivos que aparecen ante los procesos de cambio. Desde estos marcos, las prácticas de liderazgo tienen como propósito construir cambios auténticos y sustentables, de manera que las personas puedan construir sentido sobre ellos, y que se puedan reconocer las preocupaciones de los actores involucrados en estos procesos. De acuerdo con Fullan, omitir estos elementos produce el inevitable riesgo de reforzar el status quo: es decir, dinámicas donde los cambios terminan por ocurrir de manera superficial, y donde las dinámicas terminan por fijar las estructuras tradicionales de la escuela.

Considerando estos elementos, el liderazgo educativo que busca promover cambios auténticos se enfrenta ante una tarea mayor. Entonces, y para poder realizar las transformaciones deseadas, es necesario preguntarse por las perspectivas que ayudan a entender el liderazgo educativo como concepto. Al respecto, Wang (2018) realizó un análisis de las bases teóricas sobre las que se investiga liderazgo. En su trabajo, la autora reconoce la gran influencia que han tenido las teorías de la administración, las aproximaciones organizacionales y otras de carácter psicológico y social. Con ello, se explica la gran diversidad de conceptos que se utilizan para describir el proceso de liderar, como han sido el *rol*, los *estilos*, las *relaciones*, el *aprendizaje organizacional* y la *influencia*.

En específico, Wang argumenta que las teorizaciones sobre liderazgo general no sólo se basaron en aproximaciones teóricas, sino que además dieron pie a modelos para entenderlo y aplicarlo. Un ejemplo de esto ha sido el desarrollo del liderazgo distribuido (Harris, 2012) que se desprende desde miradas sociales sobre la actividad humana y define el liderazgo educativo para entenderla como una acción conjunta y distribuida entre sujetos. Otras aproximaciones han sido distinguidas en una ‘tipología de liderazgo educativo’ propuesta por Bush (2016), y contempla aproximaciones generales como el liderazgo *gestor* o enfocado en componentes estratégicos, *transformacional* u orientado a los cambios sociales y culturales, el *auténtico y moral* como aquel que se guía por fines, y el *contingente* como un liderazgo que responde de manera situada a los desafíos cotidianos. Sin embargo, Bush también introduce nociones más cercanas a lo educativo en su tipología, como lo hace el considerar el liderazgo *instruccional* u orientado a los aprendizajes, y el liderazgo *docente* o emergente desde el profesorado, aunque no ocupe lugares formales de dirección. Al hacer esta tipología, el autor discute que el riesgo de los estilos radica en su idealización, dado que no existe un ‘tipo ideal’, ya que finalmente es la práctica cotidiana el momento en el que el liderazgo toma elementos de una u otra aproximación.

Los antecedentes han sido complementados por obras más recientes (Arar & Oplatka, 2022) donde se reconocen las tendencias en las aproximaciones teóricas al liderazgo educativo. Los autores discuten la predominancia que han tenido la determinación de ‘modelos’ para liderar, que luego reorganizan y complementan en dos ejes. En primer lugar, distinguen los modos de liderar que responden a las características *contextuales* y *sistémicas*: donde se encuentran liderazgo estratégico y responsable, y los enfoques comunitarios y culturalmente relevantes. Como segundo eje, se reconocen estilos *relacionales* del liderazgo, incluyendo el modelo servicial, ético y narcisista. Finalmente, los autores recorren modelos relacionados a la *influencia*, donde se encuentran el liderazgo auténtico, espiritual y positivo.

Más allá de los modelos y estilos de liderazgo que buscan explicar su despliegue dentro de las organizaciones escolares, una fuente de influencia relevante para este proyecto se relaciona a las teorías de la justicia social y la inclusión. En este marco, se ha propuesto que el liderazgo no sólo cumple un rol funcional a las metas organizacionales, sino que además promueve la transformación de las inequidades hacia experiencias más equitativas e inclusivas. Esto tiene una respuesta desde el liderazgo para la justicia social (Niesche, 2019) como enfoque que prioriza la

agencia de los directivos para defender a los grupos marginados y abogar por la transformación de estructuras sistémicas de opresión. Una demostración específica de justicia social se traduce en el *liderazgo para la inclusión*, entendido como aquel que intencionadamente cuestiona y disputa la transformación de las dinámicas segregadoras que ocurren dentro de los establecimientos escolares (Ryan, 2016), para construir entornos educativos donde todas/os tengan la oportunidad de pertenecer, aprender y participar. En este marco, también han sido influyente la aproximación de nuevas teorías, como es el caso del feminismo (Blackmore, 2019) y la interseccionalidad (Theoharis & Scanlan, 2022). Inclusive, algunas aproximaciones incorporan el *activismo* y la posición política del liderazgo como una dimensión inextricable de su práctica (Hoffman, 2019; Ryan, 2015). Otras perspectivas sobre liderazgo han emergido durante los últimos años, y consideran al liderazgo como una práctica que no solo obedece a su dimensión organizacional, sino que también comporta un carácter cultural y educativo (Khalifa et al., 2016; Wilkinson, 2017).

De esta revisión conceptual se desprende que el liderazgo educativo ha generado amplio interés para la investigación, y ha dado pie a diversos modelos y aproximaciones. Sin embargo, también se puede afirmar que aún no ha llegado a una definición conceptual sólida o unívoca: por el contrario, parece ser un fenómeno que se define constantemente desde distintas perspectivas teóricas. De forma similar, las aproximaciones para investigar liderazgo también han sido discutidas, y algunas revisiones internacionales (Thomson, 2017; McGinity et al., 2022) reconocen en que el interés por investigar liderazgo educativo coincide con la falta de acuerdo sobre su teorización y aproximación metodológica. Por tanto, estos trabajos advierten la necesidad de explicitar las posiciones teóricas y epistemológicas que se adopten al investigar. En específico, Gunter (2001) clasificó las perspectivas para investigar el liderazgo educativo. Al hacerlo, la autora identificó los estudios de carácter *científico e instrumental*, *humanistas* y *críticos*. Mientras los primeros buscan identificar los elementos específicos de la práctica que optimizan los procesos escolares, la mirada humanista rescata las biografías y experiencias de quienes lideran, y las miradas críticas problematizan las dinámicas y condiciones socioculturales que restringen su práctica.

Siguiendo estos antecedentes, en esta investigación se adoptó una posición cultural y crítica sobre el liderazgo, que considera desde su dimensión social y humana para entender su papel en la transformación de la escuela. De manera coherente, se adoptó una perspectiva crítica de

investigación, por lo que este trabajo comprendió el liderazgo como práctica organizacional, comunitaria y educativa. Esto quiere decir que, junto con el logro de objetivos, liderar fue concebido como un conjunto de acciones con una determinada relación con los fines de la educación y una innegable dimensión política frente a los fenómenos de exclusión. Desde aquí, sus prácticas no solo son interrogadas en cuanto a su eficacia y al logro de resultados, sino a la relación que conforman con la construcción de una educación más inclusiva y justa. Esto llevó a la necesidad de definir el liderazgo escolar inclusivo.

2.4 Liderazgo escolar para la inclusión

Las características del presente estudio apuntaron a un tipo específico de liderazgo, a saber, el liderazgo educativo orientado a fines inclusivos. Este enfoque se ha definido dentro del marco de la justicia social, como aquel que responde de manera específica a la injusticia manifiesta en lógicas de exclusión (Ryan, 2016) y que se traduce en una serie de prácticas colectivas, intencionadas y situadas contextualmente. Así, se aleja de aquellas que definen el liderazgo como ámbito de acción orientado a la mejora en resultados académicos estandarizados.

Sin embargo, para entender teóricamente el liderazgo escolar inclusivo, se debe tener en consideración el trabajo de Valdés (2022) quien en su revisión ya describió la falta de definiciones que logren delimitar este enfoque. En efecto, cuando el liderazgo escolar se orienta a la inclusión se siguen reproduciendo las tendencias del campo general de investigación, donde las conceptualizaciones recurren a estilos o modelos de liderazgo instruccional, transformacional o distribuido (Lüddeckens et al., 2022; Rönn-Liljenfeldt et al., 2023) o bien se apoyan en teorías que provienen de otros campos disciplinares, como la teoría social (DeMatthews, 2020) y los estudios organizacionales (Fitzgerald & Radford, 2022).

Así mismo, la manera en que el liderazgo escolar inclusivo se expresa o hace visible también ha sido definido con énfasis diferentes. Por un lado, a la base de su definición está el reconocimiento de la responsabilidad social que posee el liderazgo (Donmoyer, 2014). Por otro, Blount (2013) interroga el carácter histórico del liderazgo desde los lentes de la equidad y la diversidad, para luego describir que el propósito de la gestión educativa se complejizó con la masificación de la escuela y la consecuente responsabilidad de asegurar el éxito académico para

todos, y no reproducir privilegios sociales dentro de la escuela. Siguiendo a Blount, una de las definiciones de liderazgo sitúa al centro de su actuar la construcción de significados sobre la inclusión, mientras otros autores como Precey y Mazurkiewicz (2013) ponen el foco en un liderazgo que se basa en valores y actitudes que aprecian la diversidad. Con esto, se constata que no sólo las definiciones conceptuales varían, sino que también lo hacen las explicaciones sobre *la dimensión* en la que se expresa el liderazgo inclusivo.

Los trabajos conceptuales sobre liderazgo escolar inclusivo que se han desarrollado en contextos hispanohablantes también son diversos. Aquí, resaltan las perspectivas que definen el liderazgo como constructor de culturas inclusivas dentro de los establecimientos (León, 2012) y otras que ponen el acento en la gestión de la diversidad como propósito central (Gómez-Hurtado, 2013). En este contexto, el trabajo Murillo et al. (2010) enfatiza que el liderazgo se traduce en *contenido y proceso*: con lo cual describen que se requiere una mirada específica y un diálogo profundo sobre inclusión, a la vez que prácticas específicas que apunten en esta dirección.

Detrás de la variedad de conceptualizaciones y énfasis que se ponen al momento de definir el liderazgo escolar inclusivo, este trabajo se centró en tres discusiones centrales. La primera tiene relación con los propósitos que persiguen las prácticas y que de acuerdo con DeMatthews et. al (2021) oscilan entre el liderazgo para una escuela *eficazmente inclusiva* y un liderazgo para una escuela *inclusiva y socialmente justa*: donde la primera se orienta a prácticas que mejoran los resultados de todas y todos los estudiantes, mientras la segunda se orienta a problematizar las dinámicas de poder y segregación que se reproducen dentro de las escuelas. En segundo lugar, fue necesario considerar las distintas categorías de diversidad que movilizan al liderazgo, atendiendo la interseccionalidad y multiplicidad de diversidades como lente para enriquecer su práctica (Theoharis & Scanlan, 2021). Finalmente, se recogieron las contribuciones de diversos actores que ponen como foco central la práctica como unidad clave para entender el liderazgo orientado a la inclusión y la justicia social (Riehl, 2000; Wilkinson, 2021). Mientras el trabajo de Riehl adoptó una mirada crítica sobre el liderazgo y argumentó la importancia de que su práctica construya significados sin reducirse a la aplicación de conocimientos abstractos, Wilkinson analizó el liderazgo en tanto práctica, visualizando cómo sus condiciones contextuales restringen o posibilitan su orientación hacia estos fines.

Como se aprecia en el párrafo anterior, las discusiones sobre el propósito del liderazgo, su relación con la diversidad y el lugar central de la práctica ocupan un lugar central para su definición. Esta elección no es azarosa, y se alinea con un posicionamiento epistemológico sobre la escuela en base a dos ejes: la naturaleza del conocimiento y la naturaleza del cambio. Esto fue desarrollado por Capper (2019), quien distingue:

- En cuando a la naturaleza del *cambio*: la autora distingue la orientación hacia la regulación de las organizacionales escolares, de otros cambios de carácter radical y transformador.
- Mientras, el *tipo de conocimiento* distingue entre conocimiento subjetivo y objetivo. De esta forma, Capper reconoce una epistemología “*estructurales y funcionalistas*” en el cruce de conocimiento objetivo y la búsqueda de cambios regulatorios, y una epistemología “*interpretativista*” cuando el cambio es regulatorio, pero se incorpora el conocimiento subjetivo. La última aproximación epistemológica son las epistemologías “*críticas*”, donde se propone la integración de conocimientos objetivos y subjetivos, y bajo una concepción de cambio relacionada a la transformación.

De forma coherente con lo que se ha planteado a lo largo de este proyecto, esta investigación adoptó una postura que consideró los principios interpretativistas y críticos. Ambos fueron cruciales para entender la naturaleza de los datos dentro del trabajo de campo, y las finalidades del cambio dentro de cada escuela.

Recogiendo estos antecedentes, el liderazgo escolar inclusivo no fue entendido como un modelo de prácticas definitivas, o un estilo personal que atraviesa la escuela. Por el contrario, su concepción consideró un conjunto de prácticas interdependientes y distribuidas entre los actores escolares (en este caso, con foco específico en el equipo de gestión). Lo que distinguió a dichas prácticas fue su orientación explícita a la inclusión y la justicia, con la consecuente resignificación de significados y culturas involucradas en el actuar cotidiano, desde una epistemología crítica para entender el cambio y los saberes involucrados en él.

2.5 La práctica como unidad de análisis

En este proyecto las prácticas fueron apuntadas como el foco de análisis que permitió analizar la traducción de los principios y políticas inclusivos en la acción cotidiana. Esto se sustenta en la idea de que la práctica articula la implementación de políticas y facilitan la construcción de culturas orientadas a estos fines. Para ello, la práctica no es entendida como una acción concreta o perfectible, sino como actividades intersubjetivas que se entienden desde su contexto, y que constituyen un “fenómeno situado, acontecido en el ‘aquí y ahora’ [...] históricamente constituido y dependiente de su trayectoria” (Fardella & Carvajal, 2018, p.2).

Específicamente, la posición teórica adoptada se basa en un marco construido para analizar y comprender las prácticas educativas de distintos agentes, incluyendo a quienes lideran (Mahon et al., 2017; 2021). Este marco asume que las prácticas no se reducen a un conjunto de acciones técnicas, sino que incorporan una determinada relación con el mundo. Por tanto, se las concibe como actividades conscientes, reflexivas, socialmente situadas, éticas y políticas. Desde este enfoque, las prácticas albergan conocimientos implícitos y significan más de lo que los sujetos declaran: por lo tanto, al interrogarlas se pueden entender los patrones de interacción cotidiana que reproducen o transforman las dinámicas sociales. Por tanto, desde esta teoría una práctica es definida como una actividad humana cooperativa y socialmente establecida, que involucra formas de comprensión en el *decir*, modelos de acción en el *hacer* y formas en que las personas se *relacionan* entre ellas y con el mundo (Mahon et al., 2017). Estos elementos permiten analizar las implicancias que tiene una práctica: desde su motivación inicial, los elementos interrelacionados (*decires, haceres, relaciones*) en el quehacer, y las finalidades que persiguen los actores.

Para facilitar este análisis se recurrió a la *teoría de la arquitectura de prácticas*, que también ha sido aplicado al liderazgo educativo como ámbito específico (Wilkinson, 2021). Esta teoría se apoya en dos niveles de análisis complementarios: por un lado, describe los elementos de las prácticas en sí mismas; y por otro asocia estos elementos a sistemas de mayor envergadura. Dicho sistema es entendido como una ‘arquitectura’ que delimita las posibilidades, pero también hace viable que las prácticas tomen formas determinadas en sus contextos particulares. La noción de *arquitectura* resulta importante de aclarar, ya que considera aquellas estructuras, contextos y estructuras que preceden a las estructuras. Sin embargo, al relación entre ambas no es de relación causal, sino que las prácticas operan como contextos que restringen las formas, pero al mismo tiempo hacen viable la realización de las prácticas (Shatzki, 1990). En este sentido, su definición

no refiere únicamente a estructuras objetivas o restricciones al quehacer: también involucra estructuras inmateriales que emergen desde las interacciones, como son los discursos predominantes, o formas ideológicas de mantener relaciones entre sujetos. Lo anterior implica que las estructuras no siempre delimitan, sino que sirven como trasfondo para que las prácticas se hagan posibles. De acuerdo con Shatzki, lo anterior conlleva la posibilidad de que la práctica sea una instancia que puede disputar y modificar aquellos elementos contextuales que restringen o posibilitan su ocurrencia.

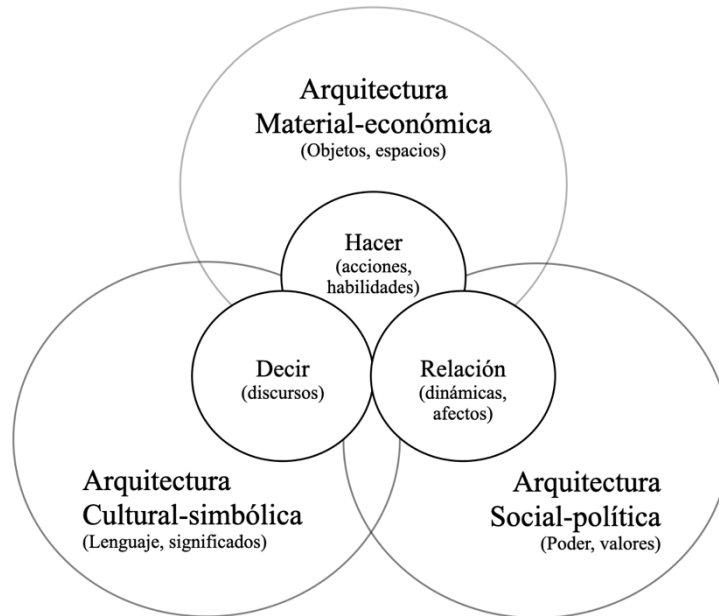
De esta forma, las prácticas se componen de formas de *decir*, formas de *hacer*, y de *relaciones* que se construyen entre las personas. Al mismo tiempo, estas prácticas se insertan en arquitecturas específicas:

- Las formas de *decir* se traducen en lenguajes y significados locales, y se alojan en arquitecturas *culturales y discursivas* que incluyen significados y discursos utilizados cotidianamente. Un ejemplo de lo anterior son las expresiones para describir a los estudiantes y las diversidades presentes en la escuela, que se podrían insertar en significados más amplios de inclusión (por ejemplo, viéndola como un obstáculo o como un imperativo ético, de manera amplia o estrecha) o miradas sobre la diversidad (por ejemplo, reproduciendo miradas desde el déficit o validándolas como una cualidad esencial de la vida en comunidad).
- En segundo lugar, las formas de *hacer* involucran las acciones, interacciones y habilidades presentes en las decisiones cotidianas, y se generan a través de arquitecturas *materiales y económicas* constituidas por recursos físicos, financieros y profesionales disponibles. A modo de ejemplo, esta distinción permitirá identificar las relaciones entre el aprendizaje profesional colaborativo que ocurre en la escuela (por ejemplo, para diversificar la enseñanza) con los recursos efectivos que se tienen para realizar estas acciones (sean materiales para realizar distintas actividades de aprendizaje, o mobiliario que facilite el acceso y la colaboración entre profesionales).
- Finalmente, las formas de *relación* se refieren a los afectos, dinámicas de interacción y formas de agrupación entre los actores, y se incrustan en arquitecturas *socio políticas* que comprenden reglas organizacionales, socio-comunitarias y

valores situados. Ejemplo de ello podrían ser las dinámicas de colaboración o rivalidad dentro de los equipos escolares, o la desconfianza entre docentes y profesionales de apoyo del ámbito psicosocial, que podrían contradecirse con escuelas donde las reglas implícitas de relación están demarcadas por el individualismo o el temor ante el poder del equipo directivo. Esta distinción permitió aspectos interpersonales de confianza o colaboración dentro de procesos pedagógicos, como las rutinas de acompañamiento al aula.

Para facilitar la comprensión de esta teoría y la evaluación de su potencialidad como marco analítico, el siguiente diagrama sintetiza sus dimensiones y componentes:

Figura 1. Diagrama de síntesis sobre la teoría de arquitectura de prácticas.



Fuente: Elaboración propia, basada en Mahon et al. (2017).

Como se puede apreciar, cada uno de los elementos que constituye una práctica se enmarca en la arquitectura, pero también guarda el potencial de transformarla o de instalar en ellas nuevas relaciones. Esto último tuvo alta relevancia para este proyecto. Al utilizar este marco analítico, se interrogó de qué forma aquellos elementos de las prácticas de liderazgo escolar eran relevantes por su potencial de transformar los elementos que reproducen exclusión en la escuela. Así, el proceso de análisis buscó poner en evidencia los distintos elementos verbales entre los actores, y su

correspondencia con significados que pueden constituir barreras para la inclusión, o bien reconocer discursos en disputa dentro de las comunidades. Por otro lado, los procedimientos y habilidades se interrogaron en relación con la suficiencia de los elementos materiales, así como para revelar nuevos dispositivos escolares que fueran significativos para realizar acciones orientadas a la inclusión. De la misma manera, la mirada sobre las interacciones específicas permitió un análisis sobre los valores e ideologías: por ejemplo, evidenciando las relaciones entre poder y colaboración, o los valores como la equidad y la justicia implicados en las prácticas.

Sumado a lo anterior, el marco analítico también facilitó un análisis detallado en torno a la coherencia entre los distintos ámbitos de práctica. De esta manera, se hizo visible la correspondencia entre los discursos presentes y los elementos materiales necesarios para que estos se concreten. O bien, se buscó dar cuenta de la relación entre elementos materiales e ideológicos, y entre estos y los significados que prevalecen.

El uso de la teoría de arquitectura de prácticas facilitó que este proyecto cumpliera con su afán inclusivos, habilitando una revisión del despliegue de las prácticas en distintos contextos/arquitecturas, como son los establecimientos de distinta dependencia. De esta manera, el análisis exploró las relaciones entre prácticas dentro de arquitecturas que son distintas en términos materiales e inmateriales. Como se describió en los antecedentes (p.e. Mendoza-Horvitz, 2022) esto se hizo posible en escenarios donde la escuela particular subvencionada no solo contaba con recursos económicos distintos, sino además con procesos culturales propios. En contraste, la educación pública cuenta con normativas y orientaciones particulares, establecimientos con trayectorias específicas y un mayor bagaje en la implementación de políticas inclusivas. Así, el contraste entre ambos tipos de establecimiento permitió la exploración de relaciones entre práctica y arquitectura que se hacen visibles en los resultados.

Dicho esto, la teoría de arquitectura de prácticas constituyó un modelo analítico para profundizar en el liderazgo escolar en relación con los fines inclusivos, ya que permitió analizar las prácticas en su especificidad, y a la vez develar sus relaciones con los marcos sociales, culturales y políticos que la posibilitan o restringen. Con ello, los resultados se orientaron a la construcción de conocimiento situado con fines de transformación, respondiendo con ello a la orientación crítica de esta investigación en torno al problema de investigación. Esto, ya que da cuenta de posibles contradicciones entre prácticas y arquitecturas, y desde ahí interroga nuevas formas más coherentes

con sus propósitos. Por tanto, fue una aproximación útil para explorar los elementos imbricados en las prácticas de liderazgo, de manera que este pueda ser analizado y repensado.

3 Preguntas y objetivos

A propósito de la exploración de antecedentes y referentes teóricos relacionados al problema de investigación, este proyecto buscó responder a la siguiente pregunta: *¿Cómo son las prácticas y la arquitectura de prácticas de liderazgo escolar para la inclusión implementadas por equipos de gestión en dos establecimientos educativos chilenos con distinta dependencia administrativa?*

En base a esta pregunta, será necesario responder a otras preguntas, como *¿Qué elementos componen las prácticas de liderazgo para la inclusión? ¿Cómo describen las prácticas de liderazgo para la inclusión los distintos actores escolares? ¿Qué relaciones hay entre las prácticas situadas y las arquitecturas en las que se insertan? y ¿Qué diferencias hay entre las prácticas y arquitecturas de acuerdo con su dependencia administrativa?*

Para responder a estas preguntas, se propusieron los siguientes objetivos:

3.1 Objetivo General

- *Comprender y analizar las prácticas y la arquitectura de prácticas de liderazgo escolar para la inclusión implementadas por equipos de gestión en dos establecimientos chilenos con distinta dependencia administrativa.*

3.2 Objetivos Específicos

1. *Describir las prácticas de liderazgo escolar para la inclusión desde la perspectiva de los distintos actores escolares en dos establecimientos chilenos con distinta dependencia administrativa.*
2. *Analizar las prácticas y arquitecturas de liderazgo escolar para la inclusión implementadas por los equipos de gestión en dos establecimientos chilenos con distinta dependencia administrativa.*

- 3. Comparar las prácticas y arquitecturas de práctica de acuerdo con la dependencia administrativa, entre un establecimiento público y uno particular subvencionado.*
- 4. Inferir implicancias de las prácticas y arquitectura de liderazgo inclusivo en dos establecimientos educativos chilenos con distinta dependencia administrativa, para las políticas de inclusión y liderazgo educativo.*

4 Marco Metodológico

El diseño de investigación siguió las discusiones en torno a los desafíos para investigar liderazgo educativo (Gunter, 2001; Donmoyer, 2014), especialmente si se busca problematizarlo en tanto práctica pedagógica, educativa y social. Desde aquí, fue importante adoptar perspectivas cualitativas que permitieran conocer las prácticas en profundidad, para luego inferir su impacto en la reproducción de pautas y dinámicas sociales. Ante esto, se adoptó una aproximación cualitativa para comprender fenómenos que no son permanentes en el tiempo (Erickson, 1989), como es el ejercicio del liderazgo en el contexto ante nuevos escenarios y desafíos educativos. Además, el enfoque cualitativo consideró la interacción entre quien investiga y el objeto de estudio (Piñero & Rivera, 2012), lo cual es relevante al investigar las dinámicas escolares. Esta aproximación fue pertinente ya que buscó entender este ámbito de la vida escolar desde una perspectiva situada, por medio de una inmersión profunda en el contexto escolar.

4.1 Diseño

En línea con lo anterior, este trabajo asumió una perspectiva de investigación básica (Patton, 2015) puesto que abordó un fenómeno que cuenta con exploraciones previas, para profundizarlo y conocerlo de mejor manera. Para esto, se escogió un diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 1995), como forma de comprender las características específicas de cada establecimiento por medio de un acercamiento en detalle. Esta aproximación fue coherente con lo que se ha argumentado sobre el carácter situado del liderazgo escolar para la inclusión, y específicamente sobre la relación dialógica entre prácticas y arquitecturas.

Siguiendo este argumento, se adoptó una perspectiva interpretativa (Guber, 2005), puesto que un estudio de caso en el contexto escolar conllevó una relación intersubjetiva con los participantes, a medida que estos se desenvuelven en el contexto escolar. Esto fue pertinente dado que las prácticas de liderazgo ocurren de manera contextualizada, y a la vez son percibidas por los distintos miembros de la comunidad escolar. Guber (2012) el ejercicio interpretativo en investigación no es neutro, ya que constituye un ejercicio de pre-interpretación constante por parte

de quien investiga, lo que exige altos niveles de reflexividad. Guber también señala que un diseño de este tipo permite una mayor comprensión de las prácticas y acciones que realizan los sujetos, donde estos reinterpretan y dan sentido a las normas y procesos sociales que les rodean. Para ello, la mirada será interpretativa y reflexiva, con el propósito de comprender los elementos que trascienden la experiencia de quienes lideran.

Una aproximación de este estilo es coherente y facilita la comprensión específica de las prácticas de liderazgo escolar para la inclusión respetando su carácter situado. Esto es coherente con lo señalado por Gronn y Ribbins (1996), quienes ya han señalado que la perspectiva cualitativa puede ser de gran valor para entender el liderazgo educativo, ya que permite comprender la dinámica entre la *agencia* de quienes lideran y la *estructura* que les rodea, abriendo la comprensión a los contextos y circunstancias que delimitan las posibilidades de práctica. Investigaciones previas han adoptado perspectivas similares para entender este tópico, principalmente por medio de diseños mixtos (p.e. Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Este proyecto avanzó en la producción de conocimiento y profundizó en los elementos cualitativos que permitieran comprender los procesos y formas en que ocurren los fenómenos educativos (Eisenhart, 2005). Por medio de ello, se esperó complementar los hallazgos previos de la investigación sobre liderazgo educativo, cuya tendencia ha sido presentar estudios breves en base a métodos mixtos, entrevistas y observaciones, con menor presencia de proyectos longitudinales caracterizados por duraciones prolongadas, lo que ha configurado un campo donde los datos no siempre aumentan en variabilidad y profundidad (Thomson, 2017).

4.2 Participantes

En total, el diseño de estudio de caso fue implementado en dos establecimientos chilenos: uno de dependencia pública, y otro de dependencia particular-subvencionada. Esta distinción se alineó con el cuarto objetivo específico, y respondió a dos argumentos. El primero es que ambos establecimientos perciben los efectos de la Ley de Inclusión promulgada el año 2015, junto con otras políticas que han promovido el desarrollo del liderazgo al interior de estos establecimientos. El segundo argumento es que el liderazgo educativo ha variado de manera distintiva entre ambos tipos de establecimiento durante los últimos años (Marfán et al., 2021): puntualmente, quienes

lideran escuelas públicas han mostrado una mayor disminución en sus prácticas de liderazgo; y quienes están en escuelas particulares-subvencionadas presentan una mayor baja en su sensación de autonomía. Como se mencionó previamente, esta distinción es relevante y ha sido escasamente abordada en el ámbito de la inclusión.

La elección de los establecimientos escolares se realizó en base a criterios que garantizaron la presencia de prácticas orientadas hacia inclusión, y que por tanto este propósito fuera clave para los equipos de gestión. Estos criterios incluyeron que las escuelas (i) declararan la inclusión dentro de su Proyecto Educativo Institucional-PEI, (ii) no implementaran procesos de selección, admisión o copago, (iii) contaran con Programa de Integración u otro dispositivo similar para promover apoyos orientados a la inclusión y (iv) fueran reconocidos como comunidades que implementan estrategias significativas para promover inclusión. Además de estos criterios, se tuvieron en cuenta otros elementos contextuales, como la antigüedad del equipo directivo, la presencia de instancias de apoyo y coordinación por parte del sostenedor, y los niveles de vulnerabilidad. Estos fueron aspectos de gran relevancia para el análisis, pero no serán establecidos como criterios de inclusión, a fin de aumentar la viabilidad de la investigación.

El cumplimiento del tercer criterio fue distinto para la elección de una escuela pública y una particular subvencionada. En el caso de la escuela pública, la elección se apoyó en el Proyecto Fondecyt 11230630, dentro del cual se validó un instrumento en Chile para identificar escuelas con alto nivel de prácticas de liderazgo inclusivo (Valdés et al., 2025). El proceso de validación involucró a establecimientos de cuatro regiones del país, y permitió la identificación a aquellos que contaban con mayor presencia de escuelas inclusivas. Entre ellas, se escogió un establecimiento dentro de la Región Metropolitana que además cumpliera con el requisito de contar con alta presencia de prácticas de liderazgo inclusivo. De este modo, se aseguró el cumplimiento del tercer criterio y además se veló por la viabilidad del proyecto, dada su conectividad con las Universidades patrocinantes de este programa doctoral.

Una vez definida la escuela pública, se identificó un área urbana donde fuera posible identificar a la escuela particular subvencionada, y posteriormente se recurrió al juicio de supervisoras/es de Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) como informantes clave. El contacto con este nivel de acompañamiento ministerial se hizo posible por contactos establecidos autónomamente por el investigador responsable, lo que permitió pedir referencias de

establecimientos que se destacaran por la implementación de prácticas inclusivas y contaran con similares características urbanas y organizacionales. El objetivo de estos criterios fue contar con dos establecimientos similares en sus características estructurales (matrícula, niveles de enseñanza impartidos, comuna). Esto permitió que la posible incidencia de otros elementos –como los resultados académicos, el tipo de proyecto educativo o el tamaño de la escuela- pudieran incidir en las interpretaciones de los datos. Así, se puede afirmar que este estudio paralelo tuvo como base fundamental la comparación en base a la dependencia administrativa. A continuación, se desglosan las características principales de cada escuela:

Tabla 1. Características estructurales y organizacionales de las escuelas participantes.

	Escuela pública	Escuela particular subvencionada
Cantidad de estudiantes	360	350
Cantidad de docentes	28	27
Cantidad de miembros equipo de gestión	5	3
Niveles educativos	Pre-escolar, educación básica	Pre-escolar, educación básica
Índice de vulnerabilidad	88%	90%
SIMCE-Lenguaje	257	266
SIMCE-Matemáticas	238	262
OIC-Autoestima académica	73	70
OIC-Índice Convivencia Escolar	76	71
OIC-Participación y formación ciudadana	79	74
OIC-Hábitos de vida saludable	68	69

Fuente: Elaboración propia

Para la selección de participantes se tuvo en consideración el carácter distribuido y colectivo del liderazgo inclusivo. Para ello, se reconoció como unidad de estudio a los *equipos de gestión* que se desempeñen en establecimientos. Esta decisión se basa en el reciente crecimiento que han tenido estos equipos, donde se ha incluido a profesionales responsables de políticas asociadas a la inclusión educativa, como son la Convivencia Escolar y la coordinación de los Programas de Integración Escolar. De esta forma, los equipos son un buen ejemplo del modo en que las posibilidades de liderazgo se han distribuido junto a otros actores, y por tanto son una unidad deseable para comprender el entramado de prácticas. Bajo esta mirada, además se consideró que estos actores se coordinan y colaboran con docentes, familiares y estudiantes, y que desde el enfoque distribuido y colectivo del liderazgo inclusivo son igualmente relevantes.

Con estos criterios de inclusión, se accedió a establecimientos donde se pudo indagar en prácticas de liderazgo contextualizadas en las políticas de inclusión chilenas, y que por tanto sirvieron para profundizar lo identificado en estudios previos. Para esto, se involucró a directores, coordinadores académicos (o Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica), inspectores, encargados de convivencia y coordinadores de programas de integración escolar. Al considerar a estos actores, este proyecto respondió a las necesidades que se han identificado en investigaciones recientes, donde se ha descrito el carácter solitario del trabajo directivo (López et al., 2012) y la demanda constante que los encargados de convivencia reciben desde las comunidades (Cortez & Zoro, 2018).

Aun cuando la unidad de estudio la constituyeron los equipos de gestión, una comprensión más profunda de las prácticas y su arquitectura también requirió la incorporación a otros actores que no participan activamente en ellos, pero que sí percibían e interpretaban su actuar. Por ello, se incluyó la participación de docentes, apoderados y estudiantes que puedan evidenciar la forma en que las prácticas de liderazgo escolar inclusivo se desplegaron dentro de cada contexto, contrastando las descripciones y testimonios ofrecidos por el propio equipo de gestión. Para seleccionar a estos participantes, se realizó un muestreo por conveniencia, que asegurara la disponibilidad y voluntad, así como el interés por el tema de investigación. Junto con ello, se consideró como criterio de inclusión una trayectoria de al menos dos años dentro del establecimiento, con la finalidad de

recoger experiencias longitudinales y transversales, que den cuenta del entramado entre las relaciones sociales y factores culturales presentes en la escuela. Además, se privilegió a familiares y cuidadores que fueran apoderados de los mismos estudiantes participantes, a fin de facilitar el logro de los procesos éticos que se describen más adelante.

Como se puede apreciar, la estrategia metodológica consideró a una amplia diversidad de actores, lo que se vuelve necesario para entender cómo el liderazgo inclusivo se distribuye, y al mismo tiempo reconocer de qué forma sus prácticas ven dificultadas o posibilidades.

Aún con esta propuesta, el proceso de levantamiento de datos sufrió algunas modificaciones respecto de la propuesta inicial, que incluyó la disminución de actores involucrados y la modificación de algunas estrategias. Esto será explicado en la sección final de este apartado metodológico.

4.3 Producción de datos

La producción de datos se diseñó para ser realizada a lo largo de un año escolar. Para ello, se consideró la aplicación de distintas estrategias que permitieran cubrir los elementos que conforman la arquitectura de prácticas descrita en el marco teórico. Inicialmente, se consideró la realización de análisis documental, observaciones no participantes, entrevistas en profundidad y foto-entrevistas. La variedad de técnicas fue pensada para abarcar la riqueza y variedad de aspectos involucrados en las prácticas, propias de la cultura escolar y que se ponen en juego desde el liderazgo (Fetterman, 1998). Siguiendo este argumento, se propuso una diversidad de estrategias orientada a producir datos que cubrieran los distintos elementos de las prácticas y su arquitectura, como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 2. Estrategias de producción de datos, cantidad y participantes, con relación al modelo de la Teoría de Arquitectura de Prácticas¹.

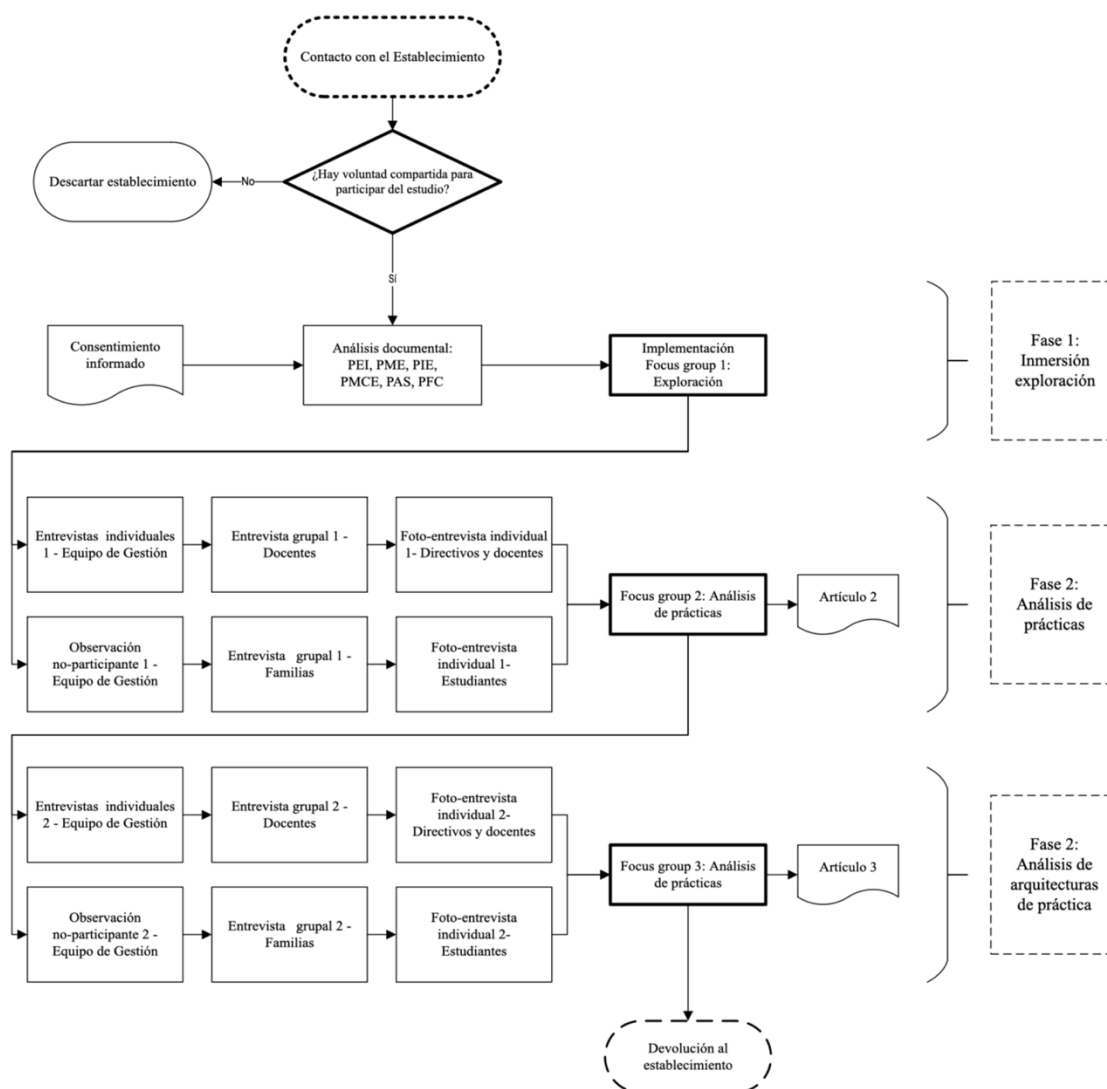
Estrategia	Participantes/insumos	Arq. Cultural Discursiva (Decir)	Arq. Material Económica (Hacer)	Arq. Social Política (Relacionars e)
Análisis documental	Documentos	*	**	
1	institucionales (3)			
Entrevista	Miembros Equipo de	**		
Semiestructurada	Gestión (5)			
Entrevista	Docentes (3)	**		*
Semiestructurada	Familias (3)			
Observación No	Reuniones Equipo de			
participante	Gestión (4)		*	**
	Implementación de			
	estrategias (2)			
	EGE (2)			
Foto-entrevista	Docentes (1)		**	*
grupal	Estudiantes (3)			
	EGE (5)			
Grupo de discusión	Docentes (3)	Exploración, triangulación e interpretación colectiva		
	Familias (3)			
	Estudiantes (3)			

Fuente: Elaboración propia.

¹ Donde identifica a la ** dimensión principal abarcada por la estrategia, y * señala a la dimensión que es abarcada por la estrategia, aunque en menor medida.

La Tabla 2 expone la relación entre las distintas estrategias para producir información, y los distintos componentes de la práctica y sus arquitecturas. De esta manera, la diversidad metodológica se planteó como una estrategia para profundizar en el liderazgo por medio de este modelo teórico. En su diseño inicial, el diseño metodológico contempla que estas herramientas sean utilizadas al menos en dos *fases* dentro de cada establecimiento. La estructura se presenta en el siguiente diagrama, donde además se aprecia de qué forma la producción de datos se articula con las fases de preparación y escritura de artículos asociados a la investigación.

Figura 2. Diseño metodológico, organizado por fases de levantamiento de datos.



Fuente: Elaboración propia.

4.4 Modificaciones a la producción de datos

Lo que se ha descrito hasta ahora constituye la propuesta inicial. Sin embargo, el período de trabajo de campo se vio sujeto a las condiciones efectivas de los establecimientos educativos, y a la toma de decisiones sobre los datos producidos de acuerdo a las condiciones contextuales. Al respecto, es necesario constatar que algunos aspectos de la escuela -así como otros referidos a la

naturaleza de los datos- implicaron desafíos para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación:

- En primer lugar, la disposición de tiempos y espacios por parte de cada establecimiento fueron distintas, por lo que la producción de datos debió realizarse de acuerdo con las condiciones propuestas por cada uno. Así, la escuela particular-subvencionada solicitó la presencia del investigador responsable una vez a la semana en un horario fijo, mientras que la escuela pública facilitó la organización de actividades por días completos agendados previamente. Esto llevó a que las estrategias fueran realizadas en distinto orden en cada contexto.
- Las foto-entrevistas realizadas con estudiantes dieron cuenta del escaso conocimiento que estos poseen sobre las labores que realiza el equipo de gestión, a quienes describieron de forma similar como ‘otras profesoras/es’ del establecimiento. Si bien esto constituye un aprendizaje en sí mismo, no aportó de forma significativa al cumplimiento de los objetivos de investigación propuestos. Por tanto, la decisión fue descartar estos datos. La decisión fue respaldada por el Profesor Supervisor y la Comisión Evaluadora en una entrega intermedia.
- De manera similar, las entrevistas con familiares y apoderadas/os mostró una tendencia a hablar de sus experiencias individuales, sin mayor conocimiento sobre las labores realizadas en el establecimiento y con miradas alejadas del quehacer general de los equipos de gestión. Estos datos resultaron poco pertinentes para avanzar en la comprensión de prácticas de liderazgo, por lo que fueron descartados para esta investigación. Al igual que en el caso anterior, esta decisión fue respaldada por el Profesor Supervisor y la Comisión Evaluadora en una entrega intermedia.
- Finalmente, la reflexión sostenida a lo largo de esta formación doctoral en sus distintas etapas de seguimiento llevó a la conclusión de que la tendencia a *entrevistar sobre prácticas* representaba dos desafíos. Uno de ellos fue el sesgo de deseabilidad social, que pudo generar la sensación de asimetría entre investigador y participantes, y/o haber incitado a estos últimos a hablar de formas poco específicas. Por otro lado, la reflexión y aprendizaje en instancias de supervisión de tesis derivó en la necesidad de tener

mayores instancias de observación y posteriormente dialogar sobre actos concretos, y con ello evitar preguntas genéricas, cambiándolas por acercamientos coherentes con la naturaleza situada de la práctica.

En base a lo anterior, se optó por rediseñar el proceso de producción de datos, con especial énfasis en la segunda fase, aunque manteniendo su realización dentro del mismo año escolar. La tabla 3 ofrece una síntesis de las actividades efectivamente realizadas:

Tabla 3. Implementación de estrategias de producción de datos, cantidad y participantes, con relación al modelo de la Teoría de Arquitectura de Prácticas.

Período	Estrategia	Participantes/. insumos	Escuela Pública	Escuela Particular- Subvencionada
1er Semestre (Abril - Julio)	Análisis documental	Documentos institucionales	3/3	3/3
	Entrevista Semiestructurada	Miembros Equipo de Gestión (5)	5/5	5/5
	Entrevista Semiestructurada	Docentes (3)	3/3	3/3
	Observación No participante	Reuniones Equipo de Gestión (4)	3/4	2/4
	Observación No participante	Implementación de estrategias (2)	0/2	0/2
	Grupo de discusión	EGE (5) Docentes (3) Familias (3) Estudiantes (3)	2/2	1/2

2do Semestre (Agosto- Enero)	Observación No participante	Implementación de actividades institucionales	7	5
	Entrevistas semiestructuradas	Indagación sobre actividades	2	2
	Grupo de discusión	Member check	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, las fases descritas en la Figura 2 debieron ser modificadas para responder a los elementos cualitativos que emergieron durante el primer semestre. De esta manera, la primera fase cumplió la función de explorar las condiciones del establecimiento y tener un primer acercamiento a las percepciones que los actores tienen sobre las prácticas de liderazgo inclusivo. La segunda fase ofreció un acercamiento más específico a las prácticas observadas, de modo que las entrevistas tuvieran un mayor componente situado en la experiencia reciente y no en explicaciones generales, con lo cual se pretendió mayor precisión en las respuestas sin perjudicar la alianza entre investigador y participantes.

Respecto de las estrategias de producción de datos, cada una de ellas cumplió una función específica dentro del marco analítico que se aborda en este proyecto. Por una parte, se contempló el análisis documental de documentos como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Escolar, Plan de Inclusión y otros documentos de gestión propios del establecimiento. El análisis documental ha sido tradicionalmente utilizado para sintetizar la información disponible, que permite reconstruir y entender el contexto de indagación (Valles, 1999). En este caso, el análisis de los documentos institucionales tributó a una comprensión acabada de los elementos asociados a la arquitectura *material-económica*, que enmarca las formas de *hacer* asociadas a la práctica. Sin perjuicio de ello, los documentos también fueron analizados considerando el discurso institucional que puede relacionarse a la *arquitectura cultural-simbólica*.

Por otra parte, la *observación no participante* (Guber, 2005) se propuso como estrategia para tener un acercamiento detallado a las reuniones de gestión, y a la implementación de aquellas

estrategias de inclusión que sean relevadas por los informantes clave. Además, durante el segundo semestre eso se intensificó con otras actividades relevantes para cada institución: consejos de profesores, espacios de desarrollo profesional docente y/o graduaciones, entre otros. Con ello, se accedió a los espacios y momentos en los que se jugaron aquellas prácticas que contribuyeran al liderazgo inclusivo, y que ofrecieron información sistemática sobre los elementos verbales y relacionales que subyacen a su diseño, implementación y evaluación. La observación desde esta perspectiva privilegió la comprensión situada de las prácticas, evitó su individualización y permite la búsqueda de significados latentes, privilegiando aquello que puede ser leído desde la arquitectura de prácticas. La observación como estrategia transversal cobró gran relevancia, puesto que los datos incorporaron frases y códigos propios del *decir*, interacciones y dinámicas entre actores correspondientes a las *relaciones*, y la puesta en juego de habilidades y competencias asociadas al *hacer*. Así, se pudo tener aproximaciones a las formas de relación que existen entre los miembros del equipo de gestión, niveles de participación, agrupaciones o alianzas espontáneas y procesos de toma de decisión sobre temáticas relacionadas a la inclusión. Con ello, la observación se constituyó como una estrategia que pudo triangularse con otras, para elaborar inferencias sobre los elementos de la práctica, y sus arquitecturas correspondientes.

En tercer lugar, la realización de *entrevistas* de carácter semiestructurado facilitó interacciones que ofrecieron información tanto oral como gestual y corporal (Canales, 2006). Estas entrevistas se realizaron de forma individual, con el propósito de conocer las perspectivas de los distintos actores de la escuela: desde los miembros del equipo de gestión hasta los docentes. Al realizarlas, se pretendió acceder a las formas de pensar y sentir de los entrevistados en torno a un fenómeno específico: a saber, las relaciones entre las prácticas de liderazgo y la inclusión. En el marco de este diseño, las observaciones y análisis previos hicieron posible la identificación de elementos que luego pudieron indagarse en las entrevistas, a fin de recoger las perspectivas sobre las prácticas. En concreto, su ejecución facilitó el acceso a aquello que se *dice* y a la *arquitectura cultural simbólica*. Sin embargo, al incorporar a los actores que no son del propio equipo de gestión, también pueden informar sobre la dimensión *relacional* y la *arquitectura sociopolítica* en la que se incrustan estas relaciones.

Por último, y considerando el interés de que los participantes puedan problematizar sus prácticas, se propuso la realización de *grupos de discusión* como estrategia para elaborar

interpretaciones colectivas del liderazgo inclusivo en la escuela. Para ello, se conformaron espacios colectivos con miembros del equipo de gestión, docentes y asistentes de la educación, donde se discutieron elementos relevantes que emergieron del ejercicio investigativo: incluyendo datos e impresiones preliminares. En efecto, Canales (2006) sostiene que los grupos de discusión ofrecen la posibilidad de generar interpretaciones colectivas e individuales, en base a experiencias comunes. Por tanto, se convirtieron en una estrategia pertinente para fortalecer, corroborar y establecer nuevas relaciones entre los elementos de la práctica y las arquitecturas. Además de lo anterior, los grupos de discusión fueron una instancia ideal para transparentar el proceso analítico, verificar la comprensión compartida sobre los datos y con ello afianzar el compromiso de los participantes con la investigación, lo que se ha definido en investigación cualitativa como estrategia de *member check* (Kornbluh, 2015)

4.5 Análisis de datos

Los datos producidos en esta investigación fueron variados, y fueron puestos en diálogo con la matriz teórica que provee la teoría de arquitectura de prácticas. Por tanto, el análisis se realizó desde una perspectiva amplia y flexible. Para ello, se utilizó el análisis temático (Braun & Clarke, 2006; 2023) para elaborar los patrones y ejes transversales en torno a las prácticas de liderazgo, usando la teoría como matriz de análisis. La flexibilidad que ofrece este método de análisis facilitó la posibilidad de organizar los datos desde su propio contenido, obligando al investigador a explicitar el marco teórico, y también el proceso inductivo que se utilizó para elaborar los resultados.

Para describir de manera más adecuada el análisis temático, Braun y Clarke (2023) continuaron el desarrollo de este tipo de análisis, y ofrecieron algunas discusiones relevantes a la luz de la investigación reciente. Uno de los elementos que destacan es que el análisis es más un método -es decir, un procedimiento para abordar los datos de manera acorde a los objetivos de la investigación cualitativa- que una metodología -un enfoque teóricamente sustentado e independiente de producir, analizar e interpretar la información. Esto hace que sea altamente compatible con las características de este trabajo, cuya metodología y teoría de base llevaron a procesos de análisis e interpretación que fueron simultáneos y transversales.

Por otro lado, Braun y Clarke identificaron tres tendencias de análisis temático en la investigación: el análisis orientado a códigos confiables, el análisis en base a libros de códigos, y las aproximaciones reflexivas:

- El primer enfoque utiliza el análisis temático como estrategia para encontrar temas desde los datos mismos, y que son definidos por su alta convergencia entre las distintas fuentes: en este caso, los temas adquieren mayor neutralidad y se evitan sesgos de interpretación.
- Por otro lado, el enfoque de libro de códigos comienza con algunos algunos temas propuestos, pero al mismo tiempo considera que los temas se pueden reorganizar y enriquecer con sub-temas a medida que la investigación avanza. Aquí, los temas son entidades dinámicas que cambian a medida que son analizados e interpretados, y el libro de códigos es utilizado como herramienta flexible para sistematizar el proceso interpretativo del investigador.
- Finalmente, el enfoque reflexivo no predetermina los temas, sino que permite que aparezcan de modo emergente. Al hacer esto, se concibe que los temas no son unidades estáticas, sino orgánicas y dependientes del contexto. Para ello, la reflexividad del investigador se vuelve un insumo relevante y un dato más dentro del proceso de investigación.

En esta investigación, el análisis temático incorporó una matriz teórica previa a los datos (la teoría de arquitectura de prácticas), lo cual tuvo dos implicancias. Una es que el marco teórico implicó la indagación de elementos implícitos que emergen entre los datos. Sin embargo, tanto los aspectos explícitos como implícitos de la práctica fueron organizados de acuerdo con las categorías del *decir*, *hacer*, *relacionarse* y sus arquitecturas correspondientes. El análisis fue realizado siguiendo los parámetros del libro de códigos: de esta forma, las categorías principales derivadas de la teoría de prácticas sirvieron como matriz inicial, sin perjuicio de involucrar códigos emergentes paralelos, que sirvieron para enriquecer su descripción y continua interpretación, especialmente en caso que los códigos tuvieran alta concurrencia.

Así, el análisis incorporó dos fases. En la primera fase, se realizaron descripciones detalladas de los elementos asociados a las prácticas de liderazgo inclusivo, con base a los códigos iniciales propuestos por la teoría, y se orientaron a identificar los patrones en cada categoría. Al mismo tiempo, los fragmentos fueron asociados a códigos emergentes, de manera que el análisis mostró cómo el *decir*, *hacer* y las *relaciones* se fueron asociando a otros elementos específicos.

La segunda fase tuvo dos objetivos: complementar el análisis sobre las prácticas con nueva información para profundizar en los elementos menos abarcados, y profundizar el análisis de los elementos que configuran las *arquitecturas* correspondientes a cada ámbito. Para esto, la triangulación de los distintos datos fue clave, a fin de describir prácticas y arquitecturas y su relación conjunta. Luego, se realizaron comparaciones entre los dos establecimientos participantes, respetando su carácter situado. Como plantean Braun y Clarke (2006), los marcos teóricos utilizados en esta investigación son compatibles con esta propuesta de análisis, haciéndolo una propuesta viable y pertinente. A lo largo de todo el proceso, además se generaron cuadernos de nota o *memos* para cada categoría, donde se pudieron registrar análisis preliminares relaciones con datos específicos y registrar reflexiones del investigador de forma sistemática, para así tener una mayor distinción de estas y las propias experiencias de los actores.

En cualquier caso, la revisión de los datos implicó un ejercicio sistemático. Para llevarlo a cabo, los datos fueron registrados y almacenados de forma que pueda reconocerse a los participantes, y que se puedan triangular de manera constante. De la misma manera, el uso de *Atlas.ti* automatizó la tarea de enumeración de documentos y fragmentos textuales, con lo cual se garantizó una relación constante entre los datos y las fuentes dentro del proceso. Así, el análisis temático pudo sostener su carácter inductivo y situado, donde se incorporaron datos de distinta índole para configurar una mirada total sobre las prácticas de liderazgo escolar inclusivo.

4.6 Criterios de rigor

Dado el carácter cualitativo de esta investigación, el diseño metodológico tuvo en cuenta algunas medidas para asegurar que el análisis de datos llevase a resultados rigurosos. La finalidad de estos procedimientos fue avanzar hacia la construcción de resultados sensibles a la complejidad de las prácticas de liderazgo escolar para la inclusión, que permitan su futuro contraste con otros establecimientos, distintos a los que participaron de esta investigación.

Para ello, se tuvieron en cuenta los parámetros establecidos por Guba y Lincoln (1985) sobre la credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad, y que fueron recientemente revisados por Stahl y King (2020) para efectos de la investigación educativa. Desde la perspectiva

de los autores, estos criterios son especialmente importantes cuando la investigación se realiza desde miradas constructivistas, y si bien no busca asimilar el objetivismo de la investigación en ciencias exactas, sí ofrece algunas medidas para que el conocimiento sea válido.

El criterio de credibilidad refiere a la equivalencia entre el objeto investigado y los resultados que se construyen. Dado que esta investigación analizó prácticas y dinámicas que son interpretadas por los sujetos, la credibilidad se logró representando de manera fidedigna su perspectiva en el proceso de investigación. Para lograr esto, se construyeron protocolos e instrumentos para cada estrategia de producción de datos, que fueron validadas junto al Profesor Supervisor, y puestas a prueba con una directora escolar de un establecimiento ajeno a la ciudad en que tuvo lugar el trabajo de campo. De esta manera, se buscó que los guiones de entrevistas y pautas de observación fueran pertinentes y atendieran a las distintas dimensiones de la teoría de arquitectura de prácticas. De la misma forma, se cuidó la triangulación entre distintas estrategias metodológicas y distintos actores, lo que ha sido considerado como parte del diseño para identificar relaciones pertinentes entre datos, de manera que posteriormente se aseguró que la congruencia y representatividad de los resultados. Cabe destacar que parte del ejercicio de triangulación se apoyó en los recursos profesionales del proyecto Fondecyt al que contribuyó esta investigación, lo que ofreció la oportunidad de contar con apoyos profesionales para la producción de datos, además de instancias para compartir datos parciales y reflexionar sobre su posible interpretación.

En cuanto al criterio de transferencia, este no garantiza que todos los resultados sean aplicables a nuevos escenarios de manera automática. Siguiendo a Lincoln y Guba, lo que se puede ofrecer en investigación cualitativa son medidas para evaluar en qué medida los resultados se relacionan con sus contextos de origen, de manera que se pueda realizar una discusión sistemática de los mismos y distinguir qué elementos son reproducibles bajo circunstancias similares. Bajo esta mirada, en este trabajo se ofrecen descripciones detalladas de los contextos en los cuales se producen las prácticas de liderazgo escolar para la inclusión, principalmente en las instancias de observación no participante. Además, el marco de análisis de la ‘arquitectura de práctica’ ayudó a hacer las distinciones necesarias para evidenciar las relaciones entre prácticas y contextos.

Para efectos del criterio de dependencia, se tomaron medidas para asegurar la confianza en el análisis de resultados. Siguiendo a Stahl y King, este criterio se logró en base a estrategias de revisión entre pares, que sirvieron para poner a prueba la capacidad de transmitir claramente los

resultados de esta investigación. En este sentido, la supervisión de tesis y retroalimentaciones del Comité de Evaluación han sido clave durante el año de producción y análisis de datos. De la misma forma, el equipo del proyecto Fondecyt generó instancias constantes de intercambio y retroalimentación, que incluyeron reuniones y la participación en eventos académicos donde se comunicaron los elementos teóricos y algunas conclusiones preliminares de esta investigación. De esta forma, el intercambio académico sirvió para evaluar la pertinencia de las relaciones e interpretaciones. Durante la producción de datos, se realizó un registro sistemático sobre las contribuciones, aportes y sugerencias que surgieron en dichas instancias, a fin de evaluar críticamente la forma en que ayuden lograr mejores interpretaciones y síntesis.

Finalmente, el criterio de confirmabilidad apuntó a lograr niveles óptimos de credibilidad en el marco de una perspectiva cualitativa. Esto quiere decir que los datos deben estar disponibles en un formato que les de relativa independencia del investigador. En principio este es un criterio difícil de lograr, dado que esta investigación sugiere que las prácticas son situadas, y que investigarlas es necesariamente un ejercicio constructivista. Sin embargo, sí se adoptaron medidas para asegurar que dichas relaciones e interpretaciones fueran visibles, de manera que se pudieran evaluar críticamente y así evitar sesgos de percepción. Para esto, tanto la producción como análisis de datos fueron registrados de manera rigurosa, con apoyo del software Atlas.ti. De la misma forma, los datos pudieron ser identificados y contrastados de manera constante entre ellos y con referentes teóricos que permitan dar un marco a su interpretación.

4.7 Consideraciones éticas

Como complemento a los criterios de rigor, se tomaron medidas adicionales para asegurar las condiciones éticas y de cuidado con las y los participantes de esta investigación. Los criterios sugeridos por Noreña et al. (2012) sirvieron como referente para privilegiar los principios del *consentimiento informado*, la *confidencialidad* y el *manejo de riesgos*. Las medidas implementadas para cumplir con estos elementos se describen a continuación.

En primer lugar, se diseñó e implementó un protocolo de consentimiento que fue evaluado y validado por el Comité de Ética de la Universidad Diego Portales como forma de legitimar la

dignidad de los participantes, resguardar su derecho a ser informados sobre el proyecto y ofrecer la posibilidad de no participar. Para facilitar este aspecto, el proceso de consentimiento informado comenzó con una autorización de la/el director de cada establecimiento, donde se explicó el sentido de la investigación y se acordaron las condiciones para que su realización no representara riesgos a los miembros de su comunidad. Posteriormente, el documento de consentimiento informado socializado y firmado por la totalidad del equipo de gestión de ambos establecimientos, así como con los docentes participantes.

Como segunda medida, los nombres de los establecimientos participantes y de las personas fueron modificados por pseudónimos para garantizar su *confidencialidad*. Esta decisión fue transversal tanto para la producción de datos como para su comunicación en espacios posteriores (congresos, reuniones, etc.). De la misma manera, los datos se registraron bajo protocolos y con apoyo de tecnología de nube para la protección de datos, lo que garantizó el uso privado por parte del investigador. Además, las transcripciones fueron revisadas para evitar la aparición de cualquier información privada y/o de carácter sensible.

Por último, el *manejo de riesgos* implicó una serie acciones para proteger la relación entre investigador y participantes, de manera tal que el uso de datos, su análisis y difusión no generó perjuicio alguno para los actores educativos o para terceros. Para esto, las instancias de Focus Group fueron realizadas en base a los datos que se hayan levantado preliminarmente. Al hacer esto, los análisis preliminares se socializaron de manera paulatina, en un ambiente de análisis colectivo y con el propósito de favorecer la comprensión sobre la realidad del establecimiento. De forma paralela, los datos e interpretaciones se plantearon evitando los sesgos de interpretación, así como la realización de juicios de valor sobre las prácticas de liderazgo escolar para la inclusión. Finalmente, al cierre de la investigación se ofrecieron instancias de devolución de resultados, en formato de talleres para la comunidad u otros similares. Estas instancias fueron ofrecidas pero el investigador responsable, aunque a la fecha de entrega de este informe no han sido realizadas, dado que los establecimientos participantes no han tenido disponibilidad de tiempos suficientes. Cabe señalar que su finalidad es promover la reflexión sobre las prácticas dentro del establecimiento, en miras al aprendizaje y desarrollo colectivo.

Con las acciones anteriores, se buscó que este proyecto de investigación tributara a la reflexión del establecimiento, y a un proceso donde el conocimiento no representase amenaza o perjuicio para sus miembros.

5 Resultados

Los resultados de este proyecto se despliegan en una estructura de tres artículos. Dos de ellos se encuentran publicados en revistas con catalogación Scielo, mientras el tercero fue enviado a revisión en una revista con indexación Scopus (*Leadership & Policy in Schools*). Además, se proyecta la finalización de un cuarto se encuentra como borrador, y se proyecta para ser enviado a otra revista del campo, que igualmente cuenta con indexación Scopus (*Journal of Educational Administration and History*). El cuarto artículo se incluye como anexo y no es formalmente parte del compendio: sin embargo, sus resultados sí contribuyen a la comprensión de los resultados. Esto será explicado en detalle a medida que se desglosen resultados y conclusiones.

En conjunto, la estructura de textos tributa al cumplimiento de los objetivos específicos de esta investigación. Dentro de la Tabla 2 se encuentra el desglose de artículos, su estado de publicación y la relación con los objetivos.

Tabla 4. Artículos que componen el compendio de tesis.

Nº	Título	Tipo	Objetivos asociados	Estado	Revista e Indexación
1	<i>“Liderazgo para la inclusión educativa: fronteras y posibilidades de un concepto ambiguo”</i>	Ensayo	No aplica	Publicado	<i>Revista Caribeña de Investigación Educativa</i> (Scielo)
2	<i>“‘Incluirnos todos’: un estudio de caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo”</i>	Empírico-exploratorio	1, 2	Publicado	<i>Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa</i> (Scielo)
3	<i>“Inclusive education policies: Possibilities and constrains for</i>	Empírico	1, 2, 3, 4	Enviado a evaluación	<i>Leadership and Policy in Schools</i> (Scopus)

Fuente: Elaboración propia.

El primer artículo comprende una revisión de literatura, cuya finalidad fue ofrecer un panorama actualizado de la literatura internacional sobre sus definiciones y prácticas asociadas. Como se podrá apreciar, su contribución radica en ampliar las definiciones tradicionales de lo que se entiende como práctica de liderazgo: develando cómo al entenderlas como acciones orientadas hacia la inclusión, su ejercicio no solo implica un movimiento organizacional, sino además un posicionamiento social y ético, y una implicación personal y relacional. De esta manera, su incorporación al compendio permite profundizar en las posibles dimensiones para ampliar lo que pueda ser entendido como una práctica de liderazgo educativo para la inclusión.

Posteriormente, el segundo artículo constituye un ejercicio piloto de indagación en una escuela utilizando la teoría de prácticas como marco analítico. Si bien esta escuela no forma parte del trabajo de campo central, su incorporación permitió evaluar la pertinencia y significancia del marco teórico para comprender en profundidad el liderazgo para la inclusión. Dentro de este texto se pone en evidencia la forma en que liderar implica una negociación sobre qué se comprende por incluir y a qué sujetos apela; una mirada crítica hacia las condiciones materiales que hacen posible (o no) determinadas prácticas; y al rol de los afectos y las relaciones interpersonales como dimensión ineludible para que el liderazgo no solo promueva inclusión, sino que sea inclusivo en el camino. La contribución de este escrito al compendio aparece al demostrar empíricamente que la aplicación de una mirada práctica desafía las comprensiones descriptivas sobre el liderazgo, y promueve la incorporación de análisis detenidos sobre su ejercicio.

El compendio finaliza con el artículo que refleja el ejercicio empírico central de esta tesis, donde se analizan las prácticas y arquitecturas de las dos escuelas participantes y que presentan distinta dependencia administrativa. En este análisis se utiliza la Teoría de Arquitectura de Prácticas como marco analítico, y se refleja su pertinencia para desentrañar los aspectos verbales, pragmáticos y relacionales que subyacen al ejercicio cotidiano del liderazgo para la inclusión, poniendo un énfasis particular en el lugar que las políticas públicas ocupan como parte de las arquitecturas que reflejan el quehacer. Como último trabajo, este escrito además pone en evidencia

la forma en que las políticas operan de forma práctica en la vida cotidiana de la escuela, engarzándose con la construcción de significados, la negociación de acciones y formas de organización y la reconfiguración de roles afectivos entre los actores escolares. Su lectura abre discusiones sobre la necesidad de incorporar una mirada sostenida al liderazgo para la inclusión como desde una perspectiva de práctica, y sus implicancias para repensar la formación e investigación en este campo.

**Liderazgo escolar inclusivo:
Estado del arte sobre un concepto ambiguo**

Resumen

La inclusión educativa llama a transformar las escuelas, y para ello el rol del liderazgo es fundamental. Se reconoce el liderazgo como un aspecto clave para la mejora, pero hay menos conocimiento sobre su rol desde perspectivas de inclusión y justicia. Este trabajo revisa literatura internacional para entender el liderazgo escolar inclusivo, identificando posibles dimensiones. Se analizaron trabajos empíricos y conceptuales de los últimos años, enfatizando en la definición de liderazgo inclusivo, tendencias de investigación y aspectos emergentes de sus resultados. La literatura muestra que las/los líderes deben responder a distintos fenómenos de exclusión, como ocurre con las necesidades educativas especiales, la migración, y las consecuencias de situaciones sociopolíticas conflictivas. Para responder a ellas, el liderazgo escolar inclusivo considera tres dimensiones: una dimensión social y ética, una institucional y educativa, y otra relacional y subjetiva. Finalmente, se discute para proyectar la investigación sobre este fenómeno en el contexto chileno.

Palabras clave: *liderazgo educativo, liderazgo escolar, educación inclusiva, gestión escolar, inclusión.*

Introducción

Durante las últimas décadas la inclusión educativa se ha instalado como prioridad en la agenda educativa, llamando a transformar las dinámicas de exclusión y favorezcan el acceso, aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes (UNESCO, 2016). Para lograr esto se ha señalado la importancia de abarcar las prácticas, políticas y culturas educativas (Ainscow et. al, 2006), promoviendo una articulación de la escuela en su completitud.

En términos generales, construir una educación inclusiva se traduce en la instalación y promoción de cambios y reformas. Para realizar esto, uno de los factores clave apunta al liderazgo escolar. En efecto, el liderazgo ha sido señalado como uno de los factores preponderantes para la mejora y el cambio educativo (Horn & Marfán, 2010; Leithwood et. al, 2006). Sin embargo, se ha señalado que su abordaje tiene como referencia la teoría organizacional y el management científico, cuyo énfasis está puesto en la optimización de la eficacia y la búsqueda de resultados, como ocurre particularmente en documentos de organismos internacionales (Berkovich & Benoliel, 2020).

Dada la relevancia del liderazgo, este trabajo pretende identificar sus dimensiones ante la búsqueda de mayor inclusión, partiendo por la revisión de investigaciones recientes. El fin último es discutir las implicancias de potenciar la investigación sobre este fenómeno en el contexto chileno. Esto es relevante cuando se considera que las políticas públicas en Chile han apuntado a una educación más inclusiva, interpelando las prácticas pedagógicas (Decreto 83, 2015) y el funcionamiento escolar en su completitud (Decreto 170, 2009; Ley 20.845, 2015). Las políticas no son ajenas al quehacer del liderazgo, y de hecho la Política Nacional de Fortalecimiento al Liderazgo Escolar ha incluido propuestas que apuntan a la mejora sostenible, inclusiva y de calidad (Ministerio de Educación, 2021).

Aun cuando la investigación reconoce la importancia de quienes lideran en las reformas y cambios, se cuenta con menor conocimiento sobre el liderazgo desde una perspectiva de inclusión y justicia social (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Para construir nuevo conocimiento, resulta clave explorar la investigación internacional y preguntarse por las dimensiones de este fenómeno. En base a esto, el presente trabajo se plantea las siguientes preguntas: ¿cómo se ha conceptualizado el liderazgo para la inclusión educativa en la literatura internacional? ¿qué aspectos y dimensiones podrían ser profundizados para enriquecer la comprensión de este fenómeno?

A partir de lo anterior, se revisó literatura internacional sobre liderazgo inclusivo, incluyendo trabajos conceptuales y empíricos. Se revisaron las formas de conceptualizar este tipo de liderazgo, para discutir las posibilidades de investigar sus prácticas en el contexto nacional. En Chile, las experiencias recientes se han dedicado a identificar prácticas y competencias efectivas de liderazgo para la inclusión (Valdés, 2020) y han explorado las percepciones de directivos escolares sobre la política inclusiva (Leiva et. al, 2019; Rojas et. al, 2021). Así, se puede pensar que es un campo emergente, donde explorar los límites y posibilidades conceptuales del liderazgo inclusivo es relevante.

Antecedentes

A continuación, se exploran dos ideas. En primera instancia, se revisa la importancia de la inclusión para el liderazgo educativo. Posteriormente, se revisa la noción de liderazgo inclusivo, identificando algunos referentes conceptuales y abriendo preguntas sobre su base actual.

La importancia de la inclusión para el liderazgo educativo

A la base de la inclusión educativa se encuentra la idea de que la escuela cumple funciones de reproducción y transformación de fenómenos sociales. En particular, busca transformar las dinámicas de segregación y exclusión que ocurren dentro de las comunidades educativas, disminuyendo su impacto en personas con distintas características y trasfondos culturales. Por ello, la agenda inclusiva responde a la relación que la escuela establece con la sociedad, asumiendo la responsabilidad de transformar la segregación y posibilitar el cambio social. Desde aquí, Parrilla (2001) describe el carácter histórico de la inclusión educativa, que en su última versión se ha traducido en la necesidad de reestructurar prácticas y contextos para atender a las comunidades escolares en su conjunto.

Sin embargo, la educación inclusiva no es un ejercicio neutro ni exento de dilemas y posibles contradicciones. Dyson (2001) argumenta que la inclusión puede ser interpretada de distintos modos: desde la simple colocación de estudiantes en la institución escolar, pasando por una oferta curricular abierta o educación para todos, y avanzando hacia la participación efectiva dentro de la escuela, para buscar la inclusión social. De esta forma, “ser inclusiva/o” pasa por

establecer un conjunto de prácticas que y respuestas que pueden ser distintas e incluso contradictorias.

Estos dilemas se reflejan en las decisiones y prácticas implementadas en las escuelas, y eventualmente pueden constituir barreras la inclusión. Ainscow et. al (2006) describen que las barreras emergen cuando no se atiende a los valores y representaciones sociales que atraviesan las prácticas, políticas y culturas escolares. Estas barreras no siempre son reconocidas, y sin embargo influyen en las expectativas de la escuela sobre su propio quehacer, e inciden en las experiencias de los sujetos.

Particularmente, se han reconocido algunas barreras para la inclusión en Latinoamérica, dentro y fuera de las escuelas (Blanco, 2014). Fuera de las escuelas se encuentra la pobreza, el trabajo infantil y la discriminación social. Por contraparte, dentro de las escuelas aparece el debilitamiento de la educación pública y la homogeneización del currículo. Estos factores dificultan el encuentro entre personas diversas, y perpetúan el rol de la escuela como reproductora de la estructura social.

El escenario actual invita a que los actores educativos reconozcan en la inclusión un desafío para los sistemas educativos en su conjunto. A la vez, esta agenda involucra dimensiones socioculturales, y requiere de la reestructuración de la escuela en sus distintos niveles, articulando a los actores bajo valores y propósitos comunes. En este sentido, parece ser un especial desafío para quienes ejercen el liderazgo.

El liderazgo educativo como respuesta a la inclusión y la justicia

La respuesta de los sistemas educativos ante la segregación es un proceso complejo, que involucra a distintos actores en cambios profundos. En esta búsqueda, Ryan (2011) reconoce que la escuela es un lugar donde se reproducen privilegios, y donde tiene lugar la lucha por ser incluido, para lo cual se requiere que la escuela sostenga los valores de equidad, inclusión y justicia social. Desde esta perspectiva, el autor sostiene la necesidad de problematizar las concepciones imperantes de liderazgo, que asocia al logro de resultados en sistemas jerárquicos.

En este marco, se puede pensar el liderazgo inclusivo como aquel que responde de manera específica a la injusticia manifiesta en lógicas de exclusión, donde “la tarea para los líderes consiste

en lograr que las personas tomen conciencia de las prácticas excluyentes y trabajen conjuntamente para cambiarlas”. (Ryan, 2016, p.183). Esto se traduce en una serie de prácticas intencionadas y situadas contextualmente. Para acercarse a este modelo, el liderazgo es entendido como un ejercicio colectivo y necesariamente democrático, mientras la inclusión como propósito no solo abarca la incorporación de sujetos individuales, sino que llama a transformar toda dinámica de injusticia. Liderar para la inclusión es una respuesta desafiante, donde se reconocen y asumen las prácticas que pueden incurrir en discriminación en base a raza, identidades y orientaciones sexuales, clase social y (dis)capacidades diversas. Este reconocimiento es clave sobre todo en aquellas comunidades donde se sostienen dinámicas de liderazgo heroico e individual.

Las bases del liderazgo inclusivo se encuentran en la justicia social, donde es misión de la escuela responder a las desigualdades del escenario social (Donmoyer, 2014). Al respecto, Bogotch (2002) enfatiza que este liderazgo reconstruye el significado de la justicia educacional y social, y por tanto desafía la neutralidad de quienes sostienen posiciones de poder, invitando a tomar posiciones deliberadas. Bogotch coincide con Ryan en su carácter colectivo y determinado, que abandona la noción pseudoheroica donde el sentido y motivación son individuales. Esto implica construir ciertas miradas sobre las diversidades que habitan la escuela, sus necesidades y las medidas que se requieren para atenderlas.

El liderazgo escolar inclusivo ha aumentado el interés de la investigación a nivel internacional. En concreto, se han realizado revisiones de literatura para explorar sus dimensiones y componentes.

Por ejemplo, Valdés (2022) señala que el liderazgo inclusivo se alimenta de otras corrientes y estilos, e identifica competencias para su realización: inspirar confianza, comunicarse de forma asertiva, alinear valores y tener altas expectativas en la diversidad. Valdés también reconoce prácticas centrales como gestionar la diversidad, atender a las necesidades de aprendizaje y construir comunidades profesionales; y denuncia que este estilo de liderazgo se enfrenta a barreras culturales, laborales y sociopolíticas.

Por otro lado, Gümüş et. al (2021) revisan experiencias sobre el liderazgo para la justicia social, afirmando que la mayor cantidad de investigaciones se produce en países europeos y anglosajones, con un fuerte énfasis en describir prácticas y abordar contextos de educación especial. Estos autores puntualizan que las investigaciones que cruzan experiencias entre distintos

contextos son escasas; y describen el acento que se ha puesto en discutir conceptos y rescatar las experiencias y actitudes de los líderes sobre la justicia social.

Ambas revisiones permiten identificar brechas para investigar el liderazgo escolar inclusivo. Puntualmente, se ha puesto escasa atención a la participación de los estudiantes, y a la reflexión crítica de los directivos sobre el propósito de su liderazgo. Además, se reconoce una cantidad emergente de investigaciones abocadas al liderazgo culturalmente sensible, con foco en el aprendizaje docente. En este marco, autores han señalado que el liderazgo inclusivo y justo se apoya en bases teóricas débiles, por lo que se debe apoyar en otras formas de liderazgo para sustentarse.

A la luz de estos antecedentes, se deduce que el liderazgo inclusivo no se ha consolidado aún como un campo de investigación, y que sus dimensiones parecen cambiantes, diversas e inacabadas. En efecto, Valdés (2022) sugiere que una definición más acabada pasa por abrir una discusión clave: definir el sentido y las formas de abordaje de la inclusión educativa. Esto es coherente con Gümüş et al. (2021), quienes discuten que la expansión de este campo de investigación se ha apoyado en fuentes conceptuales y teóricas diversas, ante la ausencia de conceptos consensuados que articulen las distintas experiencias. Esto desafía a que la investigación avance en establecer límites claros para entender el fenómeno del liderazgo inclusivo y/o para la justicia social.

Por otro lado, autores como DeMatthews et. al (2021) ya habían distinguido aproximaciones claras: una investigación sobre liderazgo para una escuela inclusiva y efectiva, y una perspectiva de liderazgo para una escuela inclusiva y socialmente justa. La segunda se distingue porque, aun cuando reconoce prácticas efectivas, no llama únicamente a fortalecerlas: sino que además incorpora perspectivas interseccionales y el desafío de cuestionar y transformar todas las lógicas de segregación que se sostienen en la escuela. Al respecto, los autores discuten la importancia de entender el fenómeno más allá de prácticas específicas y deseables, complejizando el rol hacia procesos donde las lógicas de segregación escolar puedan ser cuestionadas y transformadas.

Esta revisión busca contribuir a entender el fenómeno, complementando las revisiones anteriores para visualizar las dimensiones menos exploradas, y que podrían aportar a una comprensión ampliada del liderazgo escolar inclusivo.

Metodología

Se realizó una revisión de estudios empíricos y conceptuales sobre la relación entre liderazgo e inclusión a nivel internacional, a fin de entender la relación que se establece entre ambos. Para ello, se realizó una revisión del estado del arte que partió con la búsqueda abierta en bases de datos Scopus y Web of Science, continuó con la selección de los trabajos más pertinentes a los fines de esta revisión, y cerró con el análisis detallado de los documentos seleccionados.

La primera fase, que consistió en la búsqueda en bases de datos Scopus y Web of Science. La búsqueda se realizó sobre los códigos:

("inclusion" OR "inslusive") AND ("leader*" OR "leadership" OR "leading") AND ("school" OR "education*")

Para limitar los resultados se consideró el período “2018-2022” como año de publicación, “artículos” y “capítulos de libro” como tipos de trabajo, “inglés” y “español” como idioma y “journal” y “libro” como documento de origen. De esta forma, se buscó que los resultados cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- que los artículos fueran de carácter empírico o conceptual,
- estuvieran disponibles en idioma español o inglés,
- contaran con los conceptos “liderazgo” e “inclusión educativa” dentro de su resumen y/o palabras clave,
- tuvieran una antigüedad igual o menor a cinco años,
- se situaran o refirieran a contextos de educación escolar.

Esta primera fase se tradujo en una lista de dieciséis (16) trabajos, que fueron revisados para verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión. Esto llevó al descarte de cinco (5) trabajos, principalmente debido a dos motivos: (1) los trabajos hicieron referencia a conceptos como interseccionalidad y justicia social, pero no hicieron mención específica a la noción de inclusión, y (2) se situaron en contextos de educación no-escolar, como es el caso de la educación

superior o la formación de profesionales. Luego de estos filtros, se configuró la lista de once (11) trabajos que fue sometida a análisis.

Los estudios fueron sometidos a un análisis de contenido en base a tres preguntas: ¿cómo se entiende la relación entre liderazgo e inclusión? ¿qué se investiga en torno al liderazgo inclusivo? y ¿qué emerge desde los resultados? Para la primera pregunta, se revisó de forma prioritaria la sección de antecedentes y marco conceptual, mientras la segunda pregunta se deriva de los objetivos y la última de los resultados y conclusiones. De esta forma, se realizó una planilla de cálculo con una columna asignada a cada pregunta, y se registraron los puntos principales que emergieron de la lectura de cada trabajo seleccionado. Además, se utilizó el gestor de referencias Zotero para la toma de apuntes y resguardo de los trabajos escogidos.

Para el análisis, se consideraron experiencias en torno a distintas necesidades de inclusión. De la misma forma, se consideraron comprensiones sobre el liderazgo inclusivo que se definen a medida que se abordan distintos fenómenos de exclusión, desde las necesidades educativas y diferencias individuales del alumnado, hasta la segregación que se produce por fenómenos sociopolíticos, pasando por la diversidad cultural y la migración. Finalmente, se consideraron los elementos que surgen desde la experiencia empírica y la revisión conceptual, y que ayudarían a identificar las dimensiones de este fenómeno.

Resultados

En total, se consideraron once (11) trabajos como insumo para este análisis. El resumen de los principales aspectos se despliega en la siguiente tabla:

Tabla 1

Síntesis de revisión de literatura sobre liderazgo educativo e inclusión

Referencia	Relación entre liderazgo e inclusión	Foco de la investigación	Resultados: aspectos emergentes
------------	--------------------------------------	--------------------------	---------------------------------

Lüddeckens, Anderson y Östlund (2022)	El liderazgo inclusivo se alimenta de otras formas de liderazgo, como el liderazgo transformacional, distribuido e instruccional. Consenso en el rol del director frente a estudiantes con espectro autista.	Analiza las prácticas de directores en respuesta a las necesidades de los estudiantes en espectro autista, en base modelos de inclusión: Índice de inclusión y modelo de Liderazgo Inclusivo.	Complejidad organizacional y necesaria coherencia entre condiciones institucionales y valores culturales. Releva la colaboración con el territorio, el conocimiento sobre las diversidades y las condiciones de trabajo docente. Se enfatiza la vulnerabilidad y soledad de los directores.
Kew y Fellus (2022)	No define directamente el liderazgo inclusivo. Se apoya en la teoría crítica de raza para construir una mirada de liderazgo con foco en la resiliencia y valores comunitarios. Las prácticas deben ser culturalmente responsivas.	Indaga la respuesta de comunidad escolar y del liderazgo ante condiciones sociopolíticas en una escuela rural fronteriza entre Estados Unidos y México, en contexto de confinamiento por COVID-19.	Necesidad del enfoque de bienestar y cuidados comunitarios. El liderazgo se juega en la posibilidad de que no sólo los educadores, sino también las familias y los estudiantes generen iniciativas dentro del proyecto educativo, que impacte en sus trayectorias.

Wanjiru (2021)	Énfasis en las bases sociales y morales del liderazgo, y necesidad de su conexión con el mundo vital de la comunidad. Los valores la vida comunitaria se ven amenazados por la violencia, lo que se traduce en desintegración. Las prácticas de integración física no bastan.	Examina los roles de liderazgo en contextos escolares donde la dinámica social se ha desintegrado, a causa de conflictos y violencia en las comunidades. También indaga los significados que los directores construyen sobre su quehacer profesional.	Contradicción entre la inclusión física y estructural con el proceso cultural y los valores. Releva la conexión con la experiencia vivida y las decisiones situadas, la reflexión crítica y la consistencia entre valores sociales y educativos. Carácter local y situado que promueve el compromiso colectivo.
Vassallo (2021)	Implica reflexión crítica, conciencia de las influencias que hay sobre la escuela, los ambientes y territorios. Conlleva dimensiones: resignificar la diversidad, generar culturas inclusivas, generar apoyos territoriales y promover lenguaje inclusivo.	Auto-reflexión sobre las propias prácticas y el rol de liderazgo, para atender a familias migrantes, desde un modelo de escuela completa (<i>whole school approach</i>). Se pregunta cómo se implementan las prácticas de forma cotidiana.	Importancia de la confianza y de relaciones de larga data en comunidad. El vínculo y validación mutua con los docentes permea las prácticas pedagógicas. Necesidad de autonomía para conformar grupos con sellos de justicia e inclusión.

Szeto (2021)	El liderazgo debe reflejar valores de inclusión, justicia y democracia. Se espera que la democracia cultive la justicia social y la participación pedagógica de todos los estudiantes.	Se pregunta por las prácticas de liderazgo inclusivo, considerando los cambios demográficos recientes en la educación pública en Hong Kong, analizando prácticas de directores desde una perspectiva de liderazgo democrático.	El liderazgo se sostiene sobre valores éticos, morales, y concepciones sobre justicia detrás de la práctica. En lo cotidiano, equilibra la esperanza y el sentido de lo educativo, y desde ahí articula las acciones de los docentes para la democracia y la justicia.
Sellars e Imig (2021)	Liderazgo que promueve la pertenencia de los estudiantes, su capacidad de acceder y contribuir al ethos escolar. Implica la reflexión crítica sobre el ethos, reconociendo juicios y sesgos escolares que constituyen barreras.	Explora el desafío de construir cultura escolar para atender a estudiantes refugiados, explorando las nociones de pertenencia, reflexión crítica y empatía radical para abordar un modelo de liderazgo.	Aparece la empatía radical, que consiste en reconocer la experiencia del individuos y colectivos diversos. Requiere de reflexión constante sobre las propias suposiciones y valores.
Romero y Gómez (2021)	Liderazgo democrático, distribuido que busca atender las necesidades educativas especiales, enriqueciendo la mirada en base a procesos y estrategias.	Explora la realidad de distintos establecimientos, para conocer cómo la cultura, la gestión y el liderazgo directivo permiten atender necesidades educativas especiales.	El liderazgo aparece como un factor que " posibilita la inclusión ", y que luego moviliza la cultura y las actitudes en torno a la diversidad

Gómez-Hurtado, Valdés, González y Jiménez (2021)	Liderazgo como el proceso de generar mejoras para familias migrantes y culturalmente diversas. Se celebra la diversidad, y se generan prácticas deseables. Se critica la mirada y compensatoria basada en profesionales 'especiales'.	Exploran prácticas manageriales realizadas por directivos escolares, para atender a estudiantes migrantes, en contextos escolares culturalmente diversos. Se realiza un estudio comparado entre España y Chile.	Sentido amplio del liderazgo, basado en la colaboración entre todos y orientado hacia la agencia relacional. Promueve el surgimiento de líderes pedagógicos informales para la inclusión social. Amplía su acción hacia la colaboración con el territorio, incluyendo a las familias y a los mismos estudiantes.
Solberg, Edwards y Nyborg (2021)	El liderazgo promueve las condiciones, y desarrollo de las capacidades y perspectivas para atender a estudiantes con timidez. Sin embargo esto es realizado por los docentes, quienes requieren de discrecionalidad por parte de los directores, quienes promueven la autonomía profesional.	Se analiza cuál es la interpretación que los directores hacen de la necesidades que presentan los estudiantes tímidos, y de qué forma responden a esas necesidades luego de ser interpretadas. La investigación se hace desde una perspectiva histórico cultural.	Alude a la discrecionalidad: intención de querer involucrarse, pero cuidando y promoviendo la autonomía de las y los docentes docente. Liderar involucra compartir la responsabilidad sobre la timidez y otras diversidades, abriendo posibilidades de interpretarlas y actuar colectivamente.

DeMatthews, Serafini y Watson (2021)	Distingue perspectivas de mejoramiento y perspectivas de justicia social asociadas al liderazgo inclusivo. Dependiendo de cada una, éste se entiende de manera particular.	Desde perspectivas críticas, indaga las percepciones y acciones de los directivos para promover educación inclusiva, en el área límite entre Estados Unidos y México.	Reflexión de los directores sobre los marcadores de identidad que acompañan a la discapacidad, aproximándose a perspectivas interseccionales. Identifica la tensión de esta mirada con las prácticas orientadas a la mejora. Advierte los riesgos de reducir el liderazgo a una serie de prácticas deseables.
Wilkkinson y Kaukko (2020)	Articula el liderazgo con la noción de amor pedagógico, entendida como un producto de relaciones sociales y política, y que promueve la inclusión y la transformación hacia la justicia social.	El estudio busca reconocer la experiencia educativa e identificar apoyos posibles para atender a estudiantes refugiados, incorporando las perspectivas de los estudiantes, docentes y directivos.	Tensión entre las presiones por rendimiento con otros esfuerzos por educar. Las lógicas de amor y cuidado requieren de esfuerzos amplios, a nivel escuela: no sólo involucran al liderazgo, sino a otras prácticas de enseñanza, aprendizaje y desarrollo profesional. Las prácticas se ven a nivel cotidiano, en interacciones específicas (no siempre son prácticas formales).

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué se investiga cuando se habla de liderazgo inclusivo?

Luego de la revisión, se pudo identificar una diversidad de focos en torno a los procesos de exclusión y segregación, para posteriormente instalar la pregunta sobre el liderazgo como práctica transformadora.

En principio, algunas experiencias se abocan a entender las experiencias y percepciones de los líderes sobre la diversidad expresada en necesidades educativas especiales o situaciones de discapacidad (Lüddeckens et. al, 2022; DeMatthews et. al, 2020; Romero-García & Gómez-

Hurtado, 2021). En estas investigaciones el foco está puesto en características o diferencias de orden individual, que generan en la escuela respuestas diversas y específicas. Aquí también cabe la experiencia de Solberg et. al (2021), quienes investigaron los apoyos de los directivos hacia estudiantes con timidez; y que aun sin ser considerada una “necesidad educativa especial”, requiere respuestas escolares dado su posible efecto en el aprendizaje y trayectoria.

Un segundo grupo lo componen estudios donde la inclusión responde a experiencias de migración y a la diversidad cultural que se genera dentro de las escuelas (Gómez-Hurtado et. al, 2021; Szeto, 2021). Con distintos acentos, estas investigaciones se preguntan cómo los líderes asumen la responsabilidad de acoger a las familias migrantes, instalando lógicas escolares y pedagógicas pertinentes para ello. En este grupo se incluyen estudios sobre estudiantes y familias de refugiados, que parecen adquirir una cualidad distinta en cuanto a su experiencia de segregación (Sellars & Imig, 2021; Vassallo, 2021, Wilkinson & Kaukko, 2020).

Finalmente, se identificó un conjunto de estudios donde el liderazgo responde a segregación social fruto de crisis sociales y políticas. En esta línea, Kew y Fellus (2022) investigaron la experiencia de una escuela rural ubicada en una zona limítrofe entre Estados Unidos y México, analizando cómo el liderazgo y la comunidad intentan asegurar el acceso y el aprendizaje en contextos de pandemia y confinamiento. Por su lado, Wanjiru (2021) analiza el rol del liderazgo para promover la inclusión en contextos sociales donde los conflictos sociopolíticos han generado desintegración social dentro del propio país. En estos casos, lo que mueve al liderazgo inclusivo son fenómenos sociales cuyos efectos remecen las bases de la trayectoria educativa estudiantil, y desde ahí establecen los desafíos del liderazgo en escenarios de crisis, y/o donde las bases de la segregación trascienden las características individuales.

¿Cómo se define y entiende el liderazgo inclusivo?

Así como las experiencias de investigación poseen diversos focos, también establecen conceptualizaciones distintas para entender e liderazgo escolar inclusivo. En ellos, se distinguen algunas aproximaciones en base a tradiciones teóricas previas, otras donde se acentúan competencias y habilidades formales de los líderes, y otras donde su definición pasa por relevar las dimensiones moral, social y ética de su hacer.

Por un lado, la experiencia de Lüddekens et. al (2022) describe cómo el liderazgo inclusivo se alimenta de otras tradiciones, como el liderazgo transformacional, instruccional y distribuido. De la misma forma, Romero-García y Gómez-Hurtado (2021) señalan que el carácter democrático y distribuido se traduce en procesos y estrategias concretas para atender la diversidad del estudiantado. Lo mismo hacen Gómez-Hurtado et. al (2021) al puntualizar que este esfuerzo debe ser colectivo, y critica aquellas medidas que reproducen fórmulas compensatorias y asimilacionistas más cercanas a la integración. Desde aquí, el liderazgo y su relación con la inclusión se definen desde su correspondencia con perspectivas previas, desde las cuales se definen sus ámbitos de acción.

Otras investigaciones reconocen las influencias de los fenómenos sociales en la escuela, poniendo el énfasis posterior en las dimensiones del liderazgo que responden a ellas. Por ejemplo, Vassallo (2021) releva elementos como resignificar la diversidad, generar culturas inclusivas y promover alianzas territoriales como respuestas intraescolares a la segregación. Por su lado, Szeto (2021) reconoce el desafío de que el liderazgo refleje los valores de inclusión y justicia hacia una mirada democrática del liderazgo. Aquí, surge con fuerza el carácter valórico que posee este tipo de liderazgo, y su posición como práctica inserta dentro de un social más amplio.

Desde una perspectiva más crítica, Kew y Fellus (2022) ponen el foco en el liderazgo como proceso de orientación comunitaria, cuya finalidad consiste en promover el bienestar en base a prácticas culturalmente sensibles y pertinentes. De forma coherente, Wanjiru (2021) reconoce la dimensión social y moral del acto de liderar, y la necesidad de mantener la cercanía con los sectores sociales que sufren los efectos de la segregación sociopolítica. Desde aquí, la práctica de liderar aparece asociada a la reflexión crítica de los directivos, quienes asumen posicionamientos sobre la realidad que viven sus comunidades, y desde ahí problematizan su propio rol. Estas conceptualizaciones problematizan aquellas señaladas en el párrafo anterior, ya que no solo sitúan el liderazgo en determinados contextos, sino que le atribuyen responsabilidad reflexiva.

Finalmente, aparecen concepciones de liderazgo que lo acercan a una dimensión relacional, sobre la base de que ésta permite impactar en el ámbito subjetivo e identitario de aquellos sujetos a quienes se orienta la inclusión. Por un lado, Sellars e Imig (2021) asocian el liderazgo a la promoción de pertenencia de los estudiantes: ella no se reduce a ser ubicado físicamente en la escuela, sino que implica sentir la capacidad de acceder a sus dinámicas internas. De esta forma,

los sujetos son incluidos cuando contribuyen al ethos escolar, entendiéndolo como el producto de la cultura, y traducido en todas las prácticas que mantienen aquello que la escuela asume como su realidad. Por otro lado, Wilkinson y Kaukko (2020) añaden al liderazgo educativo la noción de amor pedagógico, ante situaciones de exclusión vividas por poblaciones refugiadas. En esta perspectiva, liderar no parece ser solo la búsqueda de los aprendizajes, sino del bienestar general de las y los estudiantes en base a prácticas de cuidado emocional, asumiendo el cuidado y la emoción como prácticas éticas y políticas.

En términos generales, se puede verificar que las concepciones de liderazgo inclusivo varían en cada estudio, y pudiera incluso establecerse que adoptan formas distintas de acuerdo con los fenómenos de segregación y exclusión que intentan transformar. Así, se puede apreciar que las investigaciones dedicadas a las necesidades educativas especiales o a estudiantes con discapacidad, se alimentan de tradiciones anteriores para definir el liderazgo. Mientras, en aquellas experiencias donde la preocupación se centra en procesos migratorios y/o la acogida a familias refugiadas, aparece una dimensión ética y moral, donde el liderazgo inclusivo se distingue por su cercanía a la experiencia de las familias y estudiantes. Finalmente, resultan llamativos aquellos estudios donde se hace un especial énfasis en la ética, las relaciones e incluso las emociones como componentes del liderazgo inclusivo: aludiendo a sus efectos subjetivos en la experiencia de “ser incluida/o”. Esto será clave para entender qué elementos emergen de los resultados de estas investigaciones, lo que lleva a ampliar los bordes del “liderazgo inclusivo” tal y como se le ha definido hasta ahora.

Dimensiones emergentes del liderazgo inclusivo

Esta revisión de literatura busca contribuir, reconociendo perspectivas en base a trabajos recientes, para lo cual se revisaron los resultados y conclusiones de algunas investigaciones. En ellas, se ofrecen conceptos con énfasis particulares, que alimentan la comprensión del liderazgo inclusivo y ayudarían a identificar dimensiones emergentes.

Como base para esta discusión, Valdés (2022) sugiere una definición de liderazgo inclusivo “como aquel en donde los líderes (y no solo un líder) desarrollan políticas inclusivas, instalan una cultura de la inclusión y gestionan la diversidad escolar” (p.19). Esta definición resulta coherente con lo que señalado por autores de gran tradición en inclusión educativa (p.e. Ainscow et. al, 2006) e incluso por algunas experiencias empíricas incluidas en este trabajo (Romero-Gracia & Gómez-

Hurtado, 2021). Sin embargo, y considerando que este tipo de liderazgo se sitúa en un campo que aún se está consolidando, emerge una pregunta clave: ¿qué otras dimensiones emergen en la investigación y no han sido igualmente reconocidas? Considerando que la inclusión es un fenómeno de múltiples capas –social, político, pero también subjetivo y experiencial- el liderazgo puede entenderse con distintos matices frente a la complejidad del fenómeno. A continuación, se describen dos dimensiones que emergen de los estudios recientes: un aspecto que puede identificarse como social y ético, y otro que gira en torno a los fenómenos relacionales y subjetivos.

Algunos estudios proponen el liderazgo inclusivo desde una dimensión socialmente situada y éticamente desafiante, con énfasis en el bienestar comunitario (Kew & Fellus, 2022; Wanjiru, 2020). Aun cuando las prácticas que se desprenden de él son similares al énfasis anterior (articular políticas, promover desarrollo profesional docente, por ejemplo), esta perspectiva llama a un liderazgo que considera las propiedades del mundo vital de la escuela. Es en esta dimensión donde se juega la integración, y por tanto no solo se construyen procesos, sino miradas y expectativas entre los sujetos, en su interacción cotidiana. De aquí que esta dimensión también requiere de reflexión crítica por parte de los actores, y de un alto componente ético. En línea con esta idea, Szeto (2021) enfatiza que los valores éticos y la moral individual de los directivos se relaciona con sus concepciones de justicia social: en consecuencia, el liderazgo inclusivo se juega entre la esperanza y el sentido educativo transversal en la escuela.

Junto a la dimensión social y ética, aparece un énfasis relacional y subjetivo que requiere mayor exploración. Esta dimensión suele ser abordada, en general, como la consecuencia del trabajo que los directivos realizan, donde se suele mencionar su soledad y la vulnerabilidad que enfrentan en el ejercicio del liderazgo (Lüddeckens et al., 2022). Sin embargo, algunos estudios empiezan a incluir estos elementos como parte del liderazgo inclusivo, ampliando con ello las fronteras del concepto y posibilitando nuevas aproximaciones a él.

Como ejemplo de lo anterior, algunas experiencias puntualizan los aspectos interpersonales que se juegan en el liderazgo inclusivo, con docentes y estudiantes. Por ejemplo, Solberg et al. (2021) enfatizan la disposición para promover la autonomía de los docentes. En base a actitudes y comportamientos que reflejan discrecionalidad, los directivos pueden involucrarse en las necesidades de los estudiantes, y a la vez empoderar a los docentes para que tomen las decisiones clave. La discrecionalidad refiere a la confianza que se confiere a los docentes, desde un lugar

auténtico y cercano que promueve su autonomía. Por otro lado, Sellars e Imig (2021) identifican la empatía radical como base para construir y ampliar el ethos escolar: esto implica sintonizar cognitiva y emocionalmente con los colectivos de sujetos que han vivido situaciones de exclusión. Desde aquí, los directivos se preguntan por formas de promover la pertenencia y facilitar la contribución de quienes han sufrido exclusión, a una dinámica educativa que existía desde antes de su llegada. Finalmente, el trabajo de Wilkinson y Kaukko (2020) refiere al liderazgo como práctica de amor pedagógico: es decir, como práctica que promueve una educación amplia y profunda, donde las posibilidades de existir se hacen viables bajo el cuidado y el reconocimiento. Para estos autores y otros (p.ej. Kurland, 2019), entender el liderazgo como amor y cuidado también devela su dimensión ético-política, siendo clave para una educación inclusiva desde las teorías críticas.

Discusiones

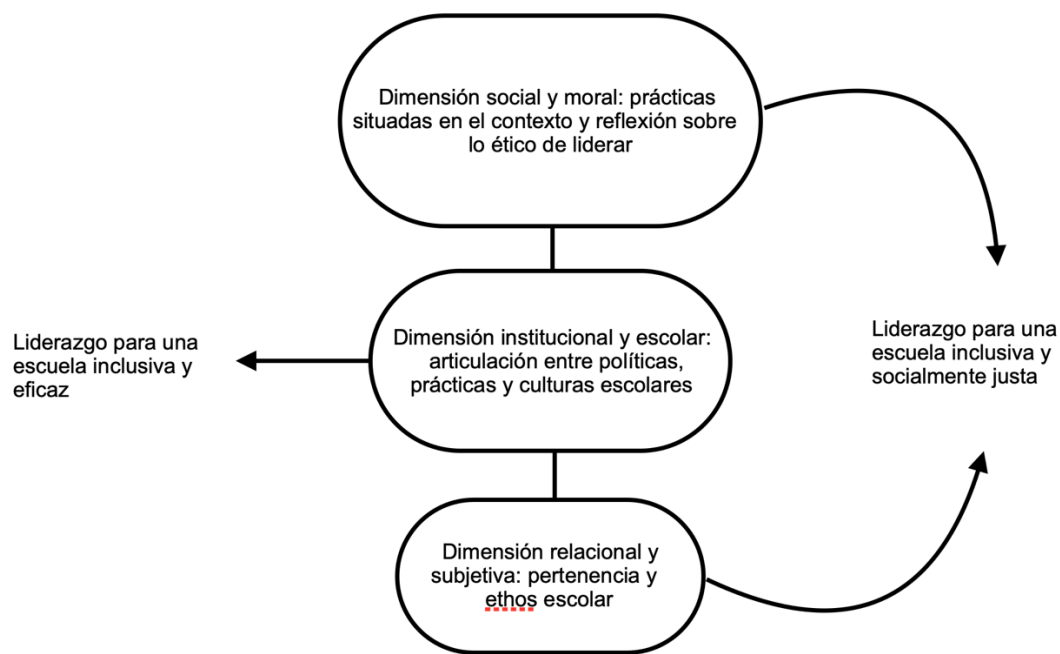
Este trabajo se propuso revisar literatura reciente sobre el liderazgo en relación a la inclusión educativa, para reconocer aquellas dimensiones que han sido abordadas, e identificar algunas posibilidades emergentes para entenderlo y delimitarlo. La indagación se realizó sobre la base de que el liderazgo inclusivo no tiene una conceptualización definida a la base, y que incluso algunos autores declaran la ausencia de bases teóricas propias para entenderlo.

Desde aquí, la revisión de literatura permite reconocer tres dimensiones. La primera es la articulación entre políticas, culturas y prácticas, y es coherente con propuestas de autores tradicionales en la literatura sobre inclusión, a raíz del interés por incluir a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. En complemento con lo anterior, este trabajo propone dos dimensiones para comprender el liderazgo inclusivo: su carácter social y ético, y un último aspecto relacional y subjetivo. Estas dimensiones podrían aportar a comprender el liderazgo inclusivo, y servir como orientación para comprender los distintos elementos que ponen en juego en las prácticas. Se puede presumir que estas prácticas son complejas, donde las relaciones interpersonales que los líderes sostienen cotidianamente promueven la pertenencia de quienes han sido segregados, respondiendo a la articulación política-prácticas-cultura, y a la vez responsabilizándose de sus implicancias ético-morales. Como toda práctica, el liderazgo inclusivo

podiera ser pensado como un acto individual, organizacional y social a la vez. Para reforzar esta idea, se plantea gráficamente la posible relación entre estas distintas dimensiones:

Figura 1

Propuesta de dimensiones de liderazgo escolar inclusivo y su relación con los enfoques de liderazgo socialmente inclusivo (DeMatthews et al., 2021)



Fuente: Elaboración propia.

Así, se distinguen dimensiones del liderazgo inclusivo que son complementarias y simultáneas. Esto dialoga con la distinción establecida por DeMatthews et al. (2021) entre el liderazgo inclusivo orientado a la escuela eficaz, y aquel orientado a la escuela socialmente justa. Al hacer esto, el liderazgo inclusivo se ve desafiado a conectar con las realidades y experiencias vividas por los estudiantes y sus familias, desde miradas reflexivas y socialmente pertinentes. En línea con lo anterior, aparece el desafío de encarnar la inclusión y promover pertenencia, como experiencia subjetiva que tiene lugar en un ethos que se reconstruye. A la vez, se asume la

posibilidad de que el liderazgo responda a la democracia, y se refleje en su dimensión interpersonal las dinámicas de cuidado y amor pedagógico.

Lo importante es considerar que el liderazgo no puede estar orientado a la inclusión sin ser inclusivo en el proceso (Ryan, 2016), y que no puede verse restringido a la acción al interior de la escuela. De esta forma, cabe interpelar las prácticas desde su dimensión ética y política, por cuanto reflejan una determinada relación entre la comunidad escolar y su entorno. Este llamado es coherente con los planteamientos de Valdés (2022), quien discute que la reflexión crítica de los directivos y la indagación en la experiencia de los estudiantes son vacíos en la investigación, lo que podría ser un avance en este ámbito. En efecto, ampliar los límites del liderazgo inclusivo permitiría indagar en aspectos no investigados, contribuyendo a su conceptualización.

Lo anterior abre una discusión sobre las comprensiones compartidas sobre la inclusión, y un posicionamiento sobre el liderazgo como práctica educativa (Ryan, 2011). Aquí, se rescata la crítica a la prevalencia de perspectivas manageriales y el llamado a que la investigación sobre liderazgo se realice sobre concepciones amplias de lo educativo (Wilkinson, 2017). Esto abre preguntas para entender la finalidad del liderazgo educativo, y la necesidad de pasar de plétoras pseudo-heroicas a perspectivas sociales y comunitarias. Desde aquí, se desprende que la inclusión educativa problematiza aquello que se entiende como liderazgo, y hace necesario reconstruir sus dimensiones y sentido.

El posicionamiento que se tome sobre el liderazgo educativo es relevante para la investigación chilena, que ha crecido considerablemente en este campo (Weinstein et. al, 2019). Sin embargo, también debe fortalecer la posición epistemológica para definirlo e investigarlo (Evans, 2022). Estas discusiones son relevantes de considerar al momento de pensar los límites del liderazgo inclusivo, en miras a su profundización.

Conclusiones

Junto con el desafío conceptual y el posicionamiento epistemológico, esta revisión delata algunas implicancias para la investigación futura. La revisión de literatura evidencia la necesidad de ampliar las teorías y métodos para entender el liderazgo inclusivo. Así, es pertinente indagar en perspectivas críticas, teorías sociales de la práctica y estudios desde el ethos escolar como

posibilidades. Estas podrían iluminar algunos elementos poco reconocidos en la investigación existente sobre liderazgo para la inclusión educativa.

Las miradas críticas sobre el liderazgo permitirían responder a su dimensión social y comunitaria, atendiendo de forma estrecha a su relación con la justicia social. De acuerdo a Niesche (2018) los cambios paradigmáticos sobre el liderazgo han omitido su relación con los fenómenos educativos: entre ellos, el interés por la inclusión y la justicia social. Por otro lado, las teorías sobre la práctica facilitarían la comprensión de las actividades y sus implicancias en distintos niveles. Esta aproximación ayudaría a entender la empatía, la discrecionalidad y el cuidado, entre otros fenómenos. Para ello, se asume la práctica como el acto de liderar en momentos y contextos específicos, develando su raíz en elementos discursivos, culturales, materiales, sociales y económicos (Wilkinson, 2010).

Finalmente, la comprensión de la cultura y/o el ethos escolar asociado al liderazgo es clave para entender sus efectos en la pertenencia. Como producto de la cultura escolar (Sellars, 2021), el ethos se manifiesta en la experiencia vivida de manera cotidiana. Es, por tanto, una aproximación relevante para entender aquello que permite -o no- la inclusión del estudiantado a nuevos escenarios.

Este trabajo tiene un propósito que inicialmente es conceptual. Sin embargo, los resultados permiten proyectar la investigación futura en Chile. Particularmente, se deben considerar las características del sistema educacional chileno para entender el vínculo entre liderazgo e inclusión. Por ejemplo, se pueden considerar las dificultades y contradicciones de las políticas públicas (López et. al, 2018), y las dinámicas de segregación socioeconómica que sostienen algunos actores (Rojas, 2019), entre otros. Esta complejidad requiere de marcos teóricos que permitan abarcar los distintos elementos que confluyen en la práctica de liderazgo.

Finalmente, los desafíos que están presentes en esta revisión llaman a repensar la actividad investigativa y transformar las lógicas de colonialismo académico en el ámbito del liderazgo escolar (Kew & Fellus, 2022; Niesche, 2018). Con ello, se busca evitar que el conocimiento se produzca omitiendo las condiciones sociales y culturales propias de cada contexto, y por tanto reproduzca modelos prescriptivos. Desde aquí, se puede proyectar la investigación como una práctica que en sí requiere de reflexión constante, y donde se construya conocimiento junto a quienes lideran.

Desde la experiencia internacional, parece clave reconstruir los límites del liderazgo que busca transformar las dinámicas de exclusión, adoptando la justicia social como perspectiva. Es de esperar que estas discusiones permitan explorar nuevas posibilidades conceptuales y metodológicas, y además aporten a situar el liderazgo inclusivo y para la justicia social dentro del panorama académico sobre liderazgo educativo en general.

Agradecimientos/Reconocimientos

Este trabajo fue realizado con apoyo de la Beca de Doctorado Nacional de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile, folio 21221586.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Taylor and Francis.
- Berkovich, I. & Benoliel, P. (2020). Framing the role of the school leader in OECD documents: A critical analysis. *Globalisation, Societies and Education*, 19(1), 41-54, doi: /10.1080/14767724.2020.1807917
- 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.
- Bogotch, I. (2002). Educational Leadership and Social Justice: Practice into Theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/105268460201200203>
- Decreto 170 (2009, 14 de Mayo). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- Decreto 83 (2015, 05 de Febrero). Decreto 83 exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & 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? In I. Bogotch y C. Shields (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (pp. 141-160). Springer.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán (Coord.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 145-160). Salamanca, España: Amarú.
- Evans, L. (2022). Is leadership a myth? A ‘new wave’ critical leadership-focused research agenda for recontouring the landscape of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 413-435. <https://doi.org/10.1177/17411432211066274>

- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I. & 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>
- Gümüş, S., Arar, K., & 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>
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 92-104. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>.
- Kew, K., & Fellus, O. (2022). Borderland education beyondfrontiers: Policy, community, andeducational change during times of crisis. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1177/14782103221076642>
- Kurland, H. (2019). School leadership that leads to a climate of care. *International Journal of Leadership in Education*, 22(6), 706-730. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1529818>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. Report. Reading: CfBT Education Trust. Recuperado de <https://r.issu.edu.do/rF>
- Leiva Guerrero, M. V., Gairin Sallán, J., & Guerra San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. doi: 10.17811/rifie.48.3.2019.291-300
- Ley 20.845 (2015, 8 de Junio). Ley 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.
- López, V., González, P., Mangui, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F. & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2022). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>

- Ministerio de Educación (2021). *Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar*. Dirección de Educación General, MINEDUC.
- Niesche, R. (2018). Critical perspectives in educational leadership: A new ‘theory turn’? *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 145-158. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1395600>
- Parrilla, A. (2001). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29
- Romero-Gracia, N. & Gómez-Hurtado, I. (2021). Liderazgo y Dirección Escolar para Atender al Alumnado con Necesidades Educativas especiales. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 177-208. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2021.6366>
- Rojas, M. T. (2019). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 217-234. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- 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. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 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* (2a ed., pp. 177-204). Universidad Diego Portales. Recuperado el 28 de abril de 2022 en <https://r.issu.edu.do/?l=519y78>
- Sellars, M. (2021). Belonging and being: developing inclusive ethos. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1942994>
- Sellars, M. & Imig, S. (2021). School leadership, reflective practice, and education for students with refugee backgrounds: A pathway to radical empathy. *Intercultural Education*, 32(4), 417-429. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889988>
- 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>

- Szeto, E. (2021). How do principals' practices reflect democratic leadership for inclusion in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 471-492. <https://doi.org/10.1177/1741143220915922>
- UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de <https://r.issu.edu.do/31>
- Vassallo, B. (2021). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322110380. <https://doi.org/10.1177/17411432211038010>
- 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>
- Valdés, R. & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- Wanjiru, J. (2021). School leadership and post-conflict education: How can their roles in developing inclusive practices in post-conflict schooling be understood and conceptualized? *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 145-163. <https://doi.org/10.1177/1741143219884693>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la educación*, (51), 15-52. doi: doi.org/10.31619/caledu.n51.671
- Wilkinson, J. (2017). Reclaiming education in educational leadership. In P. Grootenboer, C. Edwards-Groves & S. Choy (Eds.). *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation* (pp.231-231). Springer.

- Wilkinson, J., Olin, A., Lund, T., Ahlberg, A. & Nyvaller, M. (2010). Leading praxis: exploring educational leadership through the lens of practice architectures. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 67 — 79. <http://dx.doi.org/10.1080/14681360903556855>
- Wilkinson, J. & Kaukko, M. (2020). Educational leading as pedagogical love: The case for refugee education. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629492>

**“Incluirmos todos”: estudio de un caso chileno
sobre liderazgo escolar inclusivo**

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 transpasadas 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.

Palabras clave: Liderazgo educativo, inclusión educativa, diversidad, teoría social de prácticas, estudio de caso.

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 prolifera 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 deseabilidad 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.

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.

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-subsuventada. 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.

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.

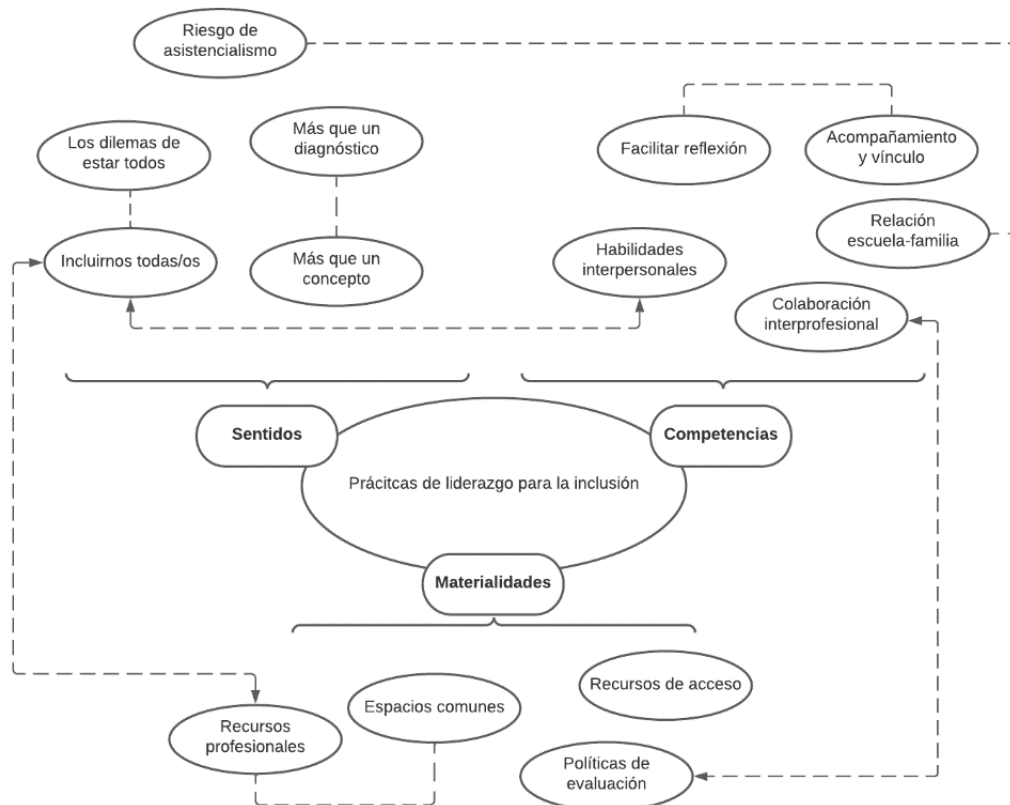
Los métodos fueron seleccionados con el propósito de avanzar en la producción de conocimiento profundo sobre los procesos y formas en que ocurren los fenómenos educativos (Eisenhart, 2005), entendiendo su carácter cualitativo y complejo. Estudios como este son relevantes para profundizar la investigación 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.

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.



Fuente: Elaboración propia.

Sentidos: Incluirnos 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 incluirnos 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.

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 harto 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.

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 la 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 evalúo 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.

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 (Gümüſ, 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.M. & Pinto, E. (2018). *Significados sobre las diferencias individuales de los estudiantes contruidos por profesores en un programa de formación continua: Un acercamiento desde la Teoría Fundamentada*. Atas CIAIQ 2018: Investigação Qualitativa em Educação (v.1). Universidad de Fortaleza: Brasil.
- Ainscow, M., Booth, T., & 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., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Canales, M. (Ed.). (2014). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (4a ed.). LOM.
- Ceardi, A., Améstica, J., Núñez, C., López, V., López, V & Gajardo, J. (2016). El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Athenea Digital*, 16 (1), 211-235. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1478>
- Decreto 170 (2009, 14 de Mayo). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- Decreto 83 (2015, 5 de Febrero). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & 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? In 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. & Carvajal, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., & 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., & 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., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. *Report. Reading: CfBT Education Trust*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_Is_and_How_It_Influences_Pupil_Learning
- Leiva Guerrero, M. V., Gairin Sallán, J., & Guerra San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. [doi: 10.17811/rifie.48.3.2019.291-300](https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300)

- Ley 20.845 (2015, 8 de Junio). Ley 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.
- López, V., González, P., Mangui, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. & Pérez, M. (2012). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de educación*, 363, 256-281. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180)
- McGinity, R., Heffernan, A., & 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., & 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>

**Inclusive education policies : Possibilities and constrains
for leadership practice in two Chilean Schools**

Abstract

Although leadership is key for inclusion, the relation between policies practice has not been examined in Chile. This study analyzes how inclusion policies engage with leadership practices in parallel study between a public school and a particular-subsidized school noted for their inclusivity, using the Theory of Practice Architectures. Findings show how some actions are enabled by policies while others are restricted by narrow definitions and bureaucracy. Also, negotiation of meaning and emotional interactions with students and families are triggered. While policies create a framework for practices, implementation varies contextually. The need for context-sensitive policies is discussed from a practice lens.

Keywords: Educational leadership, inclusive education, leadership research, inclusive policy, educational policy.

Inclusive education policies: Possibilities and constrains for leadership practice in two Chilean Schools

In recent years, inclusion has emerged as a critical focus within the educational landscape and described as a transformation of the whole educational system to address barriers for access, participation and learning of all students (Ainscow, 2020; Valdés-Morales et al., 2025). Also, leadership has been pointed out as a pivotal practice to support inclusive environments through consistent policies and practices (Raffo & Gunter, 2008). In fact, the case of Chile is a compelling example of how educational systems can use legislation to promote inclusion.

From its relevance, leadership has been traditionally defined as a distributed practice oriented to organizational effectiveness and impact in learning processes, through collective dynamics of influence (Anderson, 2010; Harris & Jones, 2023). However, some scholars posit that the nature of effectiveness is not always problematized from these approaches (Evans, 2022). Therefore, the role of educational leadership in fostering inclusive environments is also ethical and political (Kügelmass, 2003; Ryan, 2016). Sociological perspectives are useful to relate leadership to inclusion and social justice (Eacott, 2015; Wilkinson & Bristol, 2017) since they interrogate how daily praxis reproduces social discourses and values. Following this trend, leadership could be conceived as an emancipatory practice (Waite, 2022) that replaces narrow approaches to inclusive education focused on students deficit for broader approaches that also conceive their emancipation and the transformation of the educational structure (Boger, 2023; Blanco & Duk, 2019).

These notions lead to new ways to conceptualize educational leadership oriented to inclusion. Inclusion-focused leadership consists in distributed practices that explicitly seek to reorganize the school around coherent principles, with the purpose of overcoming barriers faced by students, whether they relate to disability, socio-economic status, language, or other dimensions of social life (Ryan, 2016; Theoharis & Scanlan, 2021). Particularly, literature describes dimensions of practices such as cultivating culture and values, facilitating participation, fostering collective development, assessing pedagogical practices and developing interpersonal skills with an emphasis on diversifying practices and processes (Valdés et al., 2026). Notwithstanding, an inclusive approach to leadership also implies promoting professional

reflection around organizational dynamics that could reproduce power structures and segregation (DeMatthews, 2020; Ryan, 2011). Therefore, leadership practices, policies and inclusive principles constitute a framework for educational change: while leadership enacts policies, these articulate new guidelines that arise from the inclusive agenda. Nevertheless, the intersection between leadership practices and inclusion policies has received less attention from research.

Following the latter, this work suggests that policy promotes certain practices, while leadership practices can dispute new meanings about inclusion in daily interactions and decisions. This leads to the following research question: *How are leadership practices configured in the context of inclusive policies? What is the role of inclusive policies in constraining or enabling leadership practices in Chilean schools?* This paper (a) analyzes the intertwined relations between inclusive policies and educational leadership practices in two Chilean schools with different administrative settings, and (b) discusses the implications of inclusive policies for school leadership.

Inclusive policies and school leadership: A problematic context

In Chile, educational leadership practices have been shaped by public policies oriented to inclusion. These reflect a broader global trend towards inclusivity, responding to the diverse needs of students and ensuring their trajectories. Table 1 shows policies that are milestones in this regard:

[Table 1 here]

As shown in Table 1, some policies place general requisites to the educational system while others are directed to specific groups of students. Also, some policies were not specifically oriented to schools while others emerged from general laws and were later implemented in educational contexts. Regarding educational leadership, policies point out principals as responsible for generating conditions, guaranteeing strategies and supervising the use of resources according to the law. Nevertheless, policies that are more directed to pedagogical or social issues do not seem to have direct implications for practitioners.

The first policies for inclusion in Chile were focused on public education. Over time, efforts compelled every school that receives public funding. This included private-subsidized schools, which attend the biggest percentage of students (54%) in the country up to 2023 (Elacqua & Martínez, 2016), something uncommon in Latin American. Until 2014, these schools could legally conduct selective admission processes and charge additional tuition fees. Starting in 2015, the Inclusion Law prohibited these practices to guarantee equal access. Some studies showed that particular-subsidized schools need a deeper comprehension these changes, for their significant impact in socio-economic dynamics (Mendoza-Horvitz, 2022). Additionally, this responds to changes in the educational landscape: specifically related to a considerable diversification of students' socio-demographic composition, especially in terms of immigration and a bigger presence of special educational needs (Sepúlveda et al., 2025). While trying to answer to inclusive policies, particular-subsidized schools developed diverse trajectories (Carrasco & Gedda, 2022), resulting in a particular context that requires further investigation, since the social composition of schools are constantly changing.

Implementing inclusive practices in particular-subsidized and public schools arises common concerns to articulate change and educational leadership, considering the contradiction between attempts to foster inclusion while sustaining competition between schools (López et al., 2018), and the excessive responsibilities attributed to principals (Valdés & Fardella, 2024) to implement both inclusion and improvement. This means that leadership practices are constrained by policies, while specific administrative and situated characteristics could lead to situated differences. Public schools have been included into these policies for a longer period and developed stronger structures; on the contrary, particular-subsidized schools have more heterogeneous and decentralized support systems and a recent experience with inclusion. Although impacted by the same body of policies, some contextual differences could persist. A comparison between these contexts seems relevant to understand how leadership practices evolve from a situated perspective

Theoretical framework

To address educational leadership as a situated practice and inclusive policies as potentially paradoxical frameworks of action, this work analyzes their relationship from a

practice lens. Specifically, the theory of practice architectures (Grootenboer et al., 2017) is used to underscore the interplay between policy, practice and context, suggesting that educational practices are both enabled and constrained by broader conditions. Practices theories are sustained on the premise that daily decisions and social structures are intertwined and work on a same level, which is defined as a *sited* and *flat ontology* (Schatzki, 1990). This means that practices are prefigured -but not determined- by social structures or *practice architectures* (Kemmis & Grootenboer, 2008) which could be defined as the social, political and cultural background that are reproduced -and potentially transformed- by practices.

More specifically, practices are organized into three dimensions, each of whom intertwine with a specific architecture:

- *Sayings* relate to linguistic expressions and local meanings shared between people, which are embedded in cultural-discursive frameworks. For example, the specific words used to describe diversity could reproduce deficit perspectives on students.
- *Doings* include actions and skills involved in daily decisions that dialogue with backgrounds composed by physical objects, financial and professional resources. This happens if a workshop for professional learning arises expectations of new projects, but there are no resources available implement them.
- Finally, *relatings* are comprised by interpersonal dynamics, values and affects, that are embedded ideological-political architectures of implicit rules and social values. For instance, collaborative practices could take place in contexts of prevailing distrust.

Dimensions of practice serve as key distinctions to decode daily actions but are not mutually exclusionary: on the contrary, they seem to be interdependent, and the distinction is more a product of the researcher's analytical process than a property of practice itself (Schmidt, 2016).

To complement the description of this theoretical framework, Figure 1 is offered below:

[Figure 1 here]

Considering inclusion, policy and leadership as a complex triad, a practice lens is useful to decode its nuances and. In the Australian context, practice theories have shown how school

leaders address the needs of refugee students with practices based on pedagogical care and love (Wilkinson & Kaukko, 2020). In Chile, these theories helped to analyze how inclusion needs to be understood in broader perspectives that appeal to the overall community and implies challenges in relational levels (Améstica, 2023). Also, they have helped to understand how educational policies serve as a structural background that could constrain and enable certain practices in schools. In this sense, policies could serve as a condition for practice but are also configured from them, giving place to practices that function as response or resistance (Hardy, 2018; Hardy et al., 2020). Hence, this lens contributes to an important assumption: school practices are intertwined with educational policies but are not necessarily a replica of their premises. Deepening this analysis can give important lights to problematize the way educational policy is designed and implemented, and to discuss the role that educational leaders can play in the process.

Materials and methods

Methodologically, this study is situated within a bigger project that analyzed educational leadership practices to foster inclusive education in two Chilean schools with different administration. Following a case study design (Stake, 1995; Patton, 2005) data was produced over an eight-month period in a public school (*Andes School*) and a private school that receives public funding (*Saint Mary School*). Both were selected for their recognition as inclusive institutions, and had similar characteristics regarding their location, institutional conditions (students' enrollment, size of school staff, educational levels, standardized academic outcomes) and socio-cultural conditions (social vulnerability, student diversity, presence of additional professionals and/or inclusion programs). Table 2 summarizes the latter:

[Table 2 here]

Location and institutional characteristics of schools are available at the website of the Chilean Ministry of Education. On the other hand, the Vulnerability Index is provided by the National Board of School Support and Scholarships¹ and refers to the proportion of students

within the overall school community that live under conditions of social risk. Also, learning outcomes of the national assessment tests are publicly available in a separated website²: these include outcomes related to *Mathematics, Language, Student self-esteem, School coexistence, Participation and civic education, and Health habits*. In general, the socio-demographic data, standardized results and vulnerability levels confirm that both schools have similar characteristics, and therefore comparisons and common dynamics can be identified in relation to other aspects, such as culture, organization and current practices.

In the overall project, data production included documental analysis, and individual interviews with school management teams, including specific interviews to comprehend policies implementation with the most experienced participants of each school. Also, non-participant observations took place in meetings and collective activities. Additionally, two focus groups were realized with school staff as a *member-check* instances (Kornbluh, 2015) to facilitate a collective interpretation of the results and make them pertinent to each context.

A total of 12 interviews and 9 observations took place in the public school, and 12 interviews and 11 observations were made in the private-subsidized school, and ethical procedures were implemented to guarantee participants' voluntary participation, following protocols approved by the Ethics Committee of the sponsoring university (code 03-2024). Prior to analysis, all qualitative data was cleaned and organized, and names were anonymized.

Data Analysis

Thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was employed with a focus on the three dimensions of the Theory of Practice Architecture: *sayings, doings, and relatings*, in relation to policies and their presence in leadership practices. This framework allowed us to organize diverse data according to theoretical categories, since *themes* are not conceived as natural units. On the contrary, they are understood as a construction that emerges from the interpretation of data (Braun & Clarke, 2023). This implied the challenge to interrogate data in relation to this study, and to continually check the relations within each other in broader sense units. For this matter, data were systematically coded ensuring that both emergent themes and theoretically driven categories were synthesized.

The process entailed a repetitive cycle of coding, categorization, and theme creation, facilitated using Atlas.ti software. Predetermined categories were utilized based on the theory of practices architectures: with codes such as “doings”, “relatings” and “sayings”. As the analysis went on, additional codes were assigned to segments of data related to educational policies. These emergent codes were subsequently grouped into themes that helped us to define practice movements of policies within each of the previously established codes. In other terms, ‘open’ codes later became themes within the dimensions of the theory of practice. These themes are reflected in the results of the study.

The analysis was guided by the parameters of credibility, transferability, dependency and confirmability proposed by Guba and Lincoln, and recently discussed in relation to educational research (Stahl & King, 2020). These criteria offered central orientations to ensure that results were relevant to understand and potentially transform social life through the lenses of practitioners. Reflexivity and triangulation served to ensure a comprehensive understanding of data, and patterns of convergence and divergence between the two schools were identified.

Findings

In general terms, data reveals that educational policies are closely intertwined with practices, since they create a background that both supports and limits the development and transformation of practices. Laws and decrees guide specific decision-making, encourage daily actions, and even provide resources, although this does not exclude possible responses and resistance that come from practitioners’ daily decisions.

Regarding practice architectures, broader cultural, economic, political and ideological arrangements could be related to leadership practices and inclusion policies. Nevertheless, architectures only become relevant for their correspondence with situated decisions and daily actions in educational settings. In other terms, results show how inclusive policies, practices and architectures relate to each other.

Within the dimensions of practice, *sayings* and *doings* were particularly significant. This could suggest that policies have an interesting relation with the way in that practices facilitate actions and professional development, while also putting core concepts and discursive meanings as tools for meaning making. On the other hand, *relatings* and the ideological-affective

dimension of practice emerge in alternatives decisions, making evident how engagement and compromise trigger actions when policies seem to restrict them.

Policies and the Doings of educational leadership for inclusive education

Doings are the most frequently mentioned aspect in relation to public policies. The identified themes in this dimension include that policies (i) provide technical terms that enable discussions, (ii) determine mandatory actions on a daily basis, (iii) shape specific manifestations of inclusion and (iv) are both implemented or contested by actors.

At a primary level this could relate to economic issues, but also because policies offer a set of concepts and procedures that are translated into the conversation between school staff. In fact, these concepts operate as arguments that sustain collaboration within teams. Hence, practices around policies mainly consist in taking care of language and professional dialogues and generating deeper discussions around inclusion, professional roles, and even the meaning of learning and assessment:

“In summary, that’s their job: the special education teacher, the psychologist, the speech therapist are our business. So, what must be done if the student has any needs? Some teachers think the psychologist is there to control outburst [...] So, the challenge for our school is to build the role of these professionals”

(Interview, Principal, Saint Mary School, 78-80)

“The inclusion Coordinator mentions that the Law for autism it not mandatory within the Integration Program, since the access and inclusion for students applies for all. She affirms that autism doesn’t always require individual interventions or focalized actions”

(Observation, Integration Program Meeting, Andes School, 88)

In the first quote, the principal discusses how enrichening the role of support professionals is as a part of her job, while the second fragment reflects how coordinators promote deeper understandings of specific concepts such as autism, clarifying the way to address it in daily decisions. Both quotes show how language is embedded into the *action* of coordinating people, as well as clarifying institutional parameters and core values. In this sense, professional dialogue seems to be a core *doing* within schools.

Since policies operate as backgrounds for professional, they are not incorporated from passive positions: on the contrary, notions such as inclusion or specific diagnoses are used as 'tools' to trigger discussions. As previous data shows, while Saint Mary school is focused on negotiating roles, Andes school takes the discussion on the sense of policies themselves.

It becomes evident that *doings* are closely related to *sayings*, considering how action is facilitated by shared languages that are deepened between actors. This dimension emerged as the most frequently mentioned in relation to public policies, since they have enabled a variety of practices such as sensibilization workshops, professional practice interventions, and the integration of inclusion into the organizational agenda.

Another facet of *doings* determines specific manifestations of inclusion for different marginalized groups. Inclusion policies provide contradictory perspectives on inclusion and diversity: while some orientations focus on Special Educational Needs as the sole category that requires support, others point to broader and often vague notions to describe necessary actions.

Policies also carry out some restrictions to the enactment of inclusive practices. For example, there are social groups who receive less attention, such as immigrant students, LGBTQI+ or indigenous students and families. Therefore, the focus remains on Special Educational Needs in detriment of other groups:

“[Policies for LGBTQI+ students] haven’t had a great impact here because we haven’t had [...] I mean, we have assumed it, I think, naturally. I mean, teachers already understood that if two girls want to host a public ceremony, they can do it”

(Interview, Principal, Saint Mary School, 154-156)

“We’ve never had a high rate of migrant students in this school. So, we did not have a specific topic of work, you know? Some specific things with the school community, because, basically, we haven’t had kids with different cultures. I am not sure if I am saying it right [...] We haven’t addressed that, except when it has been urgent”

(Interview, Inclusion Coordinator, Andes School, 93)

Participants describe how urgency varies in different groups, and therefore inclusion seem to happen ‘naturally’ and actions are realized ‘only when it is urgent’ in cases such as immigration of LGBTQ+ students. On the contrary, specific procedures are standardized to

attend learning difficulties and SEN: as it happens with 'curricular accommodations' or 'teaching strategies diversification plans':

“From 2014 to 2018 we coordinated the Inclusion Program [...] We were all watching what the Decree was asking from us, you know? Processes that you must get done with. But clearly, I think our important value was to engage that with the general management of the school: with resource management, academic coordination, coexistence management... I think that was key”

(Interview, Inclusion Coordinator, Andes School, 106)

Data calls for attention upon *doings* and the importance of language, since the description of actions coincides with the doubts that the inclusion coordinator at Andes School shows to describe cultural differences among students, while their role leadership roles related to prescriptive policies are said with major confidence.

This might be a similarity between both schools. Effectively, diversity regarding immigration or sexual orientation did not seem to require additional work from management teams, besides promoting acceptance and allowing the expression of students' identities. This was due to the minor proportion of students that belonged to these social groups, and the idea that their identities did not carry any additional need for support, which left inclusion limited to 'acceptance'. In contrast, SEN students are conceived as in need of a more institutionalized discourse, according to policies orientations and norms.

A final aspect of *doings* refers to decisions-making when teams perceive policies as 'bureaucracy' that often difficults spontaneous actions. In these cases, inclusion policies operate in a more explicit way, since budgets enable educational programs and professional support in direct relation to the presence of students with SEN. In other cases policies are limited to offer general orientations and have no mandatory actions associated, which impacts differently on the actions taken by school actors:

“Sure, there was still a logic of ‘a teacher supporting a child, in the classroom’. In 2020 there was a very radical change where we had time for planning and to make evaluations [...] But the Decree n°170 persists today, you know? We frame ourselves within the norms, because it's what is demanded from you. But I have said I am against it, because it

doesn't contribute much to inclusive models, you know? Basically, you must make a selection, an evaluation process. I mean, it is still there, generating that classification to manage, while thinking of subsidy [associated to SEN students]"

(Inclusion Coordinator, Andes School, 56)

The Inclusion Coordinator of Andes School discusses the specific inclusion decree (n°170) that sets additional funding for students diagnosed with SEN. This contrasts with other that enforced inclusive pedagogical strategies for all students with no additional economical resources. Although recent legislation promoted a broader sense of inclusion, teaching culture still associates this perspective with the tendency to support specific students who are identified with specific categories. Regardless of the latter, teachers and leaders also take their own approaches and perspectives towards inclusion, specifically when the inclusion coordinator affirms being *against* core premises that constrain broader notions of inclusion.

As data shows, policies are embedded in *economical-material* architectures that promote some actions in despite of others. Here, "laws" and "decrees" operate contrasting with "orientations". This is relevant since the first ones are mandatory and translated into specific programs where professionals' actions are determined. On the other hand, "orientations" provide broader perspectives that are not prescriptive, and therefore are subject to contextual enactments.

Finally, *doings* also consider other decisions that are taken within school settings, and therefore are implemented beyond policies' premises and transformed into responses from actors. This is particularly true when policies are perceived as 'insufficient' or 'delayed'. When this happens, schools make choices that reflect a proper disposition and positionality.

The case of the Law for the inclusion of students in the autistic spectrum serves as an example of the latter. This is a recently published normative that guarantees the right for education to all students who are diagnosed with autism, and was complemented with specific orientations for schools to elaborate protocols before situations of emotional and behavioral outburst; and with the suggestion to hire one-on-one tutors for students. These measures were discussed in Andes school, where the management team decided not to hire tutors, as well as implementing the protocol for every student, regardless of their diagnoses. These decisions were facilitated by the agency of actors, who could reframe their interpretations on the Law:

“About one-on-one tutors, it is not necessary, and it is not implemented. In some way, there is information we handle, and we as a school determined that one-on-one tutors do not exist as legal figures, ok? Because, for us it means to inhibit the independence of autistic children, and shorten what we can accomplish with them”

(Academic Coordinator, Andes School, 161)

In general, *doings* include situated answers from school leaders to inclusive policies, as well as sharing language, strengthening professional roles and reinforcing positioning and agency. In the next part of the results, it will become clearer that this aspect of practice is intertwined with *sayings* and *relatings*.

Policies and the Sayings of educational leadership for inclusive education

The verbal expressions and discourses surrounding inclusion are closely linked to policies, since they offer different approaches to inclusion. The first theme in this dimension relates to how policies enable diverse interpretations about inclusion and diversity. Secondly, policies generate insights about its evolving and contextual implementation. Lastly, schools elaborate institutional narratives when they analyze the trajectories of inclusive policies through time. Most *sayings* are closely linked *sayings* in the form of concrete actions, which demonstrates the interdependence between the dimensions.

Following this, policies set the basis to discuss inclusion and social justice within schools, prefiguring discourses within each community. In both participants schools, inclusion is described in a broader sense, and is often opposed to narrow perspectives that focus on concrete identities:

“When we talk about inclusion it is a very broad term, too broad. I feel that it has grown in a positive way. Because, sure, I saw it from a pedagogical point of view. So, I don’t know, I can tell you why a student takes too long in a task: because he’s slower and he needs to be given certain spaces. When that wasn’t allowed and every student had to finish at the same time, we had these kinds of discussions. But that has changed a while, kids are now understood and after, with the law, we are good, since Decree 83 has to do with diversity within the class. After that, everything started to change”

(Interview, Inclusion Coordinator, Saint Mary School, 29)

“... This is no longer voluntary. For example [...] there are people who think accepting a person in a wheelchair is super inclusive. Or that it is super inclusive to make an elevator available just for people with physical disabilities, but deep that is not inclusion; because if I need the elevator, I can use it although I don't have the need. There are many things that haven't changed yet to be more inclusive”

(Interview, Teacher 1, Andes School, 41)

These examples show how laws and decrees prefigure the ways student difficulties and school actions are described: some things “start to change” with decrees, and others become mandatory. Therefore, inclusive support is framed within policy definitions, since leaders will define their positioning from policy premises that serve as a starting point to reinforce it or enrich its meaning.

At the same time, opposition serves to establish that inclusion is "something more" than prescribed definitions. School teams share a common understanding of inclusion that has gained meaning and depth, although there are some differences: while Saint Mary school argues about the transformation of pedagogy, Andes school discusses inclusion at a conceptual level. As it happened in *doings*, the public school shows a broader comprehension and deeper reflection about this issue.

Also, management teams describe how policies evolved through time. This happens when leaders perceive enriched perspectives around inclusion as new policies emerged. Recent decrees and ministerial documents provide broader perspectives that focus on curricular flexibilization to all students, whereas prior policies aimed mainly at students with SEN. This leads to the hope of a change in practices:

“Decree N°67 proposes that students do not learn just from qualifications, but through a process where everyone has a different rhythm. So, if we keep on doing competitions it doesn't go along with the Decree. I believe many schools are rethinking it. [...] I think the change is coming. Just imagine, this Decree was published in the middle of the pandemic. And so, we made our evaluation procedures according to it, as close as we could”

(Inclusion Coordinator, Saint Mary School, 14)

The fact that this specific Decree was implemented ‘in the middle of the pandemic’ required coordination, although the participant affirms it has contributed to sustained changes in teaching practices. In this sense, policies serve as the main reference and generate hope for deeper inclusive practices. This shows, once again, how *sayings* describe policies not as isolated actions but as contextual procedures. Similarly, significant relationships are generated between hope, desire and the reaction schools have when they perceive policies as insufficient. When being asked about their position, school actors point out how aware they are about their proactivity and critics towards them, as a part of their own understanding about how to enact inclusion:

“I believe we are stick to the norm, with just a particular perspective. Because laws are insufficient. I mean, I will not question the fact that my colleagues make curricular adequations and act when they must, but those things are not always enough. So, the law states that you have to do A-B-C, but that doesn’t satisfy the need my colleagues identify within the classroom. So, in most cases they will do B-C-D-E-D. They are always two or three steps ahead than what the normative propose. I like the idea of going beyond the law, because things are happening right now”

(Focus group, Andes School, 33)

Somehow, schools figure out how to be simultaneously “stick to” the norm and “two or three steps ahead”: arguing that implementation is not enough, and consequently additional actions are required. For example, policies trigger meaning when discussions around autism laws derive an important distinction between what is "mandatory" and what can be arranged "internally". In this way, management teams generate agency when they perceive that policies fall behind school needs. For this matter, agency does not refer to the individual capability of acting; but also to the possibility of transforming collective perspectives. Finally, *sayings* include when teams interrogate their own closeness to policies and build their own identity as a community:

“Our school is open to the community, not only for those kids who struggle the most. It is open for everybody since we are inserted in this place. We were born with them, with the

neighbors: and not because we receive only students with difficulties. I mean, we teach all [...] It is true that we do not only help students, but we also have educational quality for them [...] We probably are not the best of the best, but we do have good academic performance and good teaching, and a close relationship too”

(Focus group, Saint Mary School, 12– 18)

It becomes evident that *sayings* are not only around inclusion and policies, but also about collective identities within schools: being “born with the neighbors” helps to balance the simultaneous demand on inclusion, closeness, and the mandate of quality. In summary, school actors utilize these policies to renegotiate the meaning of inclusion and their identity as either more or less inclusive, reflecting the cultural traditions and prevailing discourses within each case.

Policies and the Relatings of educational leadership for inclusive education

Although less frequently mentioned, *relatings* are significant in the context of inclusion policies. This dimension comprises themes such as how policies shape relationships within schools, specifically when demographics are redistributed and therefore the social configuration of students change. An additional theme relates to the commitment of educators and the will to act *beyond* policy norms. Also, policies facilitate relationships between school members and other stakeholders such as families and the district level. From this, participants take certain dispositions that are prefigured by the possibilities given by laws and decrees, although affects also give origin to active responses.

Policies have significant influence over daily social interactions, as they can redefine the very fabric of community relationships. The Inclusion Law of 2015 exemplifies this transformative power, particularly in the context of private-subsidized schools. This law prohibited exclusion criteria in student’s enrollment and established a public and centralized procedure based on algorithms that assigned students to specific schools to guarantee inclusion. Before this Law was published, particular-subsidized schools often admitted students from ‘known families’ who shared similar socioeconomic backgrounds and values: later, the new selection process changed this practice, fostering a more diverse and inclusive community. This

shift not only challenged existing social hierarchies but also encouraged new relationships and cultural exchanges:

“The school was born with known families, and it was a communitarian work. And the students that entered the school did it from preschool, and they were the ones who nurtured the school’s future. The students, from the beginning, were well fed, had habits, we had engaged parents who were family between them, so this was like a family-school. After that came the new selection and admission mechanism and the roulette⁴. Besides, the school has great prestige outside, not just around the corner. People know we have good outcomes. So I get to receive the students that move from other schools: ‘why is he/she moving to another school?’ ‘because my kid has SEN and you have professional support’. This is related to what my colleague was mentioning: when this Law was done, when they thought of students who were not for special education nor did they enter to a ‘normal school’ and they create the Integration Programs [...] They planned for what they thought was normal within schools; but reality is upside down now, meaning students that need support are most of each class. Whether it is for different characteristics, to the emotional or social side... and families also changed. So, we no longer have the families that we already knew, because before we knew the mother, the grandmother, who had been here”

(Focus group, Saint Mary School, 65 – 66)

According to this teacher, policies transformed the composition of students and families than belong to the community, disrupting the previous certainty in school staff. The recognition of special needs and the impossibility to select students made evident that there are new aspects of school life that are not under the control of schools, and therefore, demand teachers and leaders to reimagine who they are educating.

On a different aspect, *relatings* also operate as a motivation to attend students' needs, even if this goes beyond the prescription and limitations of prevailing policies. The school integration programs currently implemented in Chile have limitations regarding the quantity of students that can receive pedagogical support in each class. However, teachers and leaders coincide in the

importance of engagement and compromise as a transversal value that triggers informal actions to support students, even if budget or professional resources need to be re-arranged:

“Do you want me to tell you? [The school management team’s role] It is to get involved. And I engaged the Academic Coordinator, the Inclusion Coordinator, my boss. The problem was that quotas were limited. But that doesn’t matter anymore, teachers didn’t gave up [...] Looking for parents, talking with each other”

(Interview, Teacher 3, Saint Mary School, 133 – 142)

“I also feel that this school has a special characteristic which is a professional group in a human team. Super engaged, I feel they are great professionals, every one of them in their own roles. As the inclusion coordinator mentioned, this is about the articulation and collaboration that is given in a simple conversation, always according to what we are doing. We always want to go that way. We say, for example, that ‘the law states certain things’, but we know the children that we have; we know their characteristics, their interests, we know how to work. So, we dare to make changes, and we dare to work without being so stick to the norm”

(Focus group, Andes School, 69)

As it is shown, collectively engaging in understanding students and giving them support becomes a key relational and affective practice. This kind of description was present in both participant schools and reinforced their own identity as inclusive schools. This could also refer to critical and transformative agency, that starts from a critique but also derives on new forms of action: in Andes School reinforcing the disposition of professionals to go beyond prescribed norms; and in Saint Mary School to generate specific actions from trust and engagement.

In addition to the relationships with school staff and students, management teams also highlighted that inclusive policies serve as a catalyst for examining their interactions with other parties, such as families or stakeholders at the intermediate level. In this work, the term *intermediate* refers to district leaders who operate and coordinate the general conditions for policies to be implemented.

In this study, the intermediate level appears as key referent to determine the purposes of daily actions. This is largely because inclusive policies outline specific responsibilities and delineate the rights of students and families, that are lately transferred from district to school levels. These policies establish a foundation to discuss and articulate demands and expectations within schools, so that leaders can make sense out of policies:

“Regarding inclusion, for example, in these last months we had a lot to talk about the Autism Law in particular. And I mean particular, because effectively the State creates these initiatives with their best intention, and proclinate whatever they think is interesting, necessary, pertinent, according to the time. Nevertheless, the perspective of legislators is distant from the reality [...] Because, ok, this space is open for everyone: yet the school doesn’t necessarily count on the conditions to attend to everyone in equal terms. So, for example, families arrive and argue that there is an Autism Law, and they affirm that we must support their children. And yes, we do, but not because they are autistic, but because he is a child and, from there we start”

(Interview, Coexistence Coordinator, Andes School, 24-26).

“I think we as a school get aparted in inclusive terms from our intermediate leaders [...] In the sense that the speech we sustain is not an institutional discourse originated in our administrator. No. The policies we apply are not imposed, they emerge from our reality, from the context that we have and the importance we give, as a community, to inclusion”

(Interview, Principal, Andes School, 30-32)

Building inclusion with families and building local perspectives on policies emerges as a critical response to linear limitations. This involvement often includes taking additional actions to support students who face challenges or negotiating with other agents what it means to include. Also, inclusion policies influence the relationships between schools and families, distinguishing supportive families from those resistant to policy implementation. In the privately subsidized school, changes in inclusion laws have altered the familiar landscape of families and students, presenting challenges for school leaders and staff. In summary, results indicate that inclusion policies have a multifaceted impact on educational leadership practices, shaped by the socio-cultural, material-economic, and ideological-political contexts within which schools operate.

These findings underscore the need for policies that are flexible and context-sensitive, allowing educational leaders to adapt practices to the unique needs of their communities.

A comparison between two schools

The results of this study seek to understand how school leadership practices are prefigured by with inclusion policies, from the lens of the theory of practice architectures. From this analysis, some similarities and differences become significant between a public and a particular-subsidized school.

As a first similarity, students who present SEN represent the principal focus of inclusive policies, and frame more specific practices described by leaders and teachers. Policies operate through specific budgets to schools, hiring of professionals from special education and psychology, and limitations to a specific number of students are diagnosed. On the contrary, other policies that do not provide funding seem to translate into vague actions, and therefore diverse groups other than SEN are less addressed in daily practices. This is the case of LGBTQI+ or immigrant students.

Secondly, both educational institutions emphasize an approach to inclusion primarily from pedagogical viewpoints. The primary focus is on learning and teaching methodologies to meet students' needs (Valdés et al., 2025), which can be attributed to inclusion policies that predominantly concentrate on evaluation and curricular aspects. However, these policies establish a foundation that allows practices of reflection and deeper into discussions about the essence of inclusivity and how educators and leaders perceive their students' requirements. It can be stated that policies establish priorities, while on-site practices use these policies as a foundation to develop more profound discussions. In fact, policies function as part of the frameworks that facilitate practices within settings.

Arguably, the most significant distinction between schools lies not in the implementation of policies, but in how these policies are understood and adapted to fit particular social and cultural settings, confirming that practices are sited ontologies and actions closely related to the specific circumstances of places (Grootenboer & Edwards-Groves, 2023). Policies are no exception to this sited constitution of practices. Essentially, the two schools exhibit different attitudes among their leaders and teachers towards policies: the public school questions the

foundational beliefs of laws and regulations, fostering agency and a sense of positioning, whereas the private-subsidized school adopts a reflective stance, acknowledging the need for further development and collaboration with their team. As previously noted, agency can serve as a differentiating factor in how policies are practically translated in each environment.

Table 3 will summarize the contrast between both schools:

[Table 3 here]

Discussions

This study proposed an analytical approach to inclusive policies from a practice perspective in two schools with different administrative setting, which derived from recent policies and the need for detailed studies about the ways instructions and orientations are interpreted and put into action.

For this matter, the theory of practice architectures provides a framework to understand how educational practices (and among them, those related to policy implementation and translation) are shaped by broader socio-cultural, material-economic, and ideological-political arrangements. This theoretical lens is particularly pertinent when examining the complex interplay between inclusion policies and educational leadership practices within diverse administrative contexts, such as those found in Chilean schools. By recognizing the intertwined nature of *sayings*, *doings*, and *relatings*, this study contributes to the broader discourse on how inclusion policies are enacted and experienced within educational settings.

The findings of this study underscore the multifaceted nature of inclusion policies in educational leadership practices. As Hardy (2018) suggests, policies are intertwined with practice since they promote specific ways of understanding objects, and at the same time enable or constrain possible actions. In this sense, policies are practices themselves.

The dimension of *doings* emerged as the most salient, highlighting the significant impact of inclusion policies on practical actions within both schools. Specifically, inclusion policies were found to enable a range of practices while simultaneously constraining inclusive perspectives through narrow definitions and bureaucratic challenges. This duality reflects the complex material-economic architectures within which educational practices are situated, where

policies both facilitate the enactment of inclusive practices, and at the same time limit it to specific groups that are recognized as 'diverse' (particularly, SEN students). The novelty of these findings lies in the detailed exploration of how specific policy orientations shape professional practices and reflect dominant perspectives within decision-making processes.

The dimension of *sayings* illuminates the socio-cultural architectures that underpin educational practices. This study reveals how school actors utilize policy-driven concepts to renegotiate the meaning of inclusion within their communities. Nevertheless, meanings are also embedded in cultural traditions and prevailing discourses of each school, illustrating the dynamic nature of inclusion as a construct. The use of key concepts that come from policies, such as "curricular flexibilization", is used as a mechanism for inclusion coordinators to navigate and influence decision-making processes, thereby constructing new meanings around learning and evaluation. Here lies an important difference between both schools: since the public school generates discourses where inclusion and policy are deeply interrogated, whereas the discussions in the private-subsidized schools re directed to pedagogical and social practices in a more concrete way. This could evidence that sayings allow different levels of reflection among professionals, at the same time verbal expressions shape school identities in the implementation of inclusion policies.

Relatings, while less frequently mentioned, provide valuable insights into the emotional and interactional dimensions embedded in inclusion policy implementation. The study highlights the challenges posed by bureaucratic constraints and limited quota in inclusion programs, emphasizing the importance of engagement as a strategy for overcoming these barriers, which could be interpreted as evidence of agency from actors (Stetsenko, 2019). From the interpersonal and affective dimension, teachers expect that management teams will actively engage in students' trajectories, and thus emotional investments and interactions play a crucial role in fostering inclusive environments. Furthermore, the study reveals how inclusion policies can influence relationships between schools and families and especially identify moments where more alignment or criticality is needed. Additionally, the district level emerges as a relevant actor that requires further analysis, since their importance has been documented for general school improvement (Leithwood, 2010; Rodríguez, 2023), but also for inclusive purposes (DeMatthews & Mawhinney, 2013).

Despite the intrinsic value of these findings, there are some considerations on the theoretical framework that need to be addressed. The categories proposed by the Theory of Practice Architectures are useful for analytical purposes, some questions remain when dimensions coincide, as it happens when schools transform technical language (*sayings*) operate as tool for professional dialogue (*doings*). Although the dimensions are helpful to delve into the complex nature of practices, deeper analysis is required for the intersecting spaces. This seems inevitable, since practices are always conceived as a lived process that occurs in specific contexts (Variyan & Edwards-Groves, 2025); but at the same time challenges researchers to go beyond mere description into the analytical depth of social processes (Kemmis, 2025). As any other analytical framework, these categories serve to make relevant distinctions, but do not guarantee that each theme is separated from others described in this study.

These findings contribute to a nuanced understanding leadership practices that seek to foster inclusion. Both the administrative dependency and the history of each school can operate as sited elements that take leadership practices into specific shapes, and it was relevant to identify how policies are interpreted in different ways: some of them being highly prescriptive for specific students (e.g. SEN students) while others were broader and suggestive (e.g. orientations for LBGTQI+ or immigrant students). These level of prescription associated with ‘different types of inclusion’ might explain how policies are transcribed into diverse practices: some of them being reduced to technical implementation while others are scarcely addressed. Therefore, some social groups could be subject to exclusion due to the lack of more specific orientations, or further attention to the way practices are emerging from the experience of school actors. Also, it has been shown how policies help building contexts for practice for inclusive leadership practices, reinforcing the arguments of previous studies (Gelber-Núñez et al., 2019; Valdés, 2020).

The observed outcomes can be explained by some contextual factors that underpin the enactment of inclusion policies. As it was previously mentioned, both schools are similar in terms of their social and educational composition but are different regarding their administration and organizational structure. On one hand, the public school has been more directly impacted by inclusive policies since their appearance, and district leaderships have been implementing policies and professional development actions that probably impacted in their present. On the other hand, the particular-subsidized school has a management team which composition is also

influenced by their administrators and own network: which leads to slightly different roles and more specific programs. This entails that policies and shared visions have been reconfigured during the last years, leading to practices that are in constant re-organization. Finally, both schools also sustain different social dynamics that could be explaining differences in practices: such as school culture, interpersonal relationships and agency regarding policies. All these elements are intertwined in practices and constitute the contexts for their happening.

These elements are evidence of a gap between policy design and their posterior implementation and translation within schools. Particularly, more detailed ways of support from central and district levels are needed in Chile, that can consider this findings to make policies not only viable, but *pertinent* to the historical and cultural backgrounds of each community. Listening to institutional narratives, considering relationships and affections within daily practices and being concerned about the material dimensions of leadership are key aspects to consider when implementing inclusive policies. In general terms, broad discourses around inclusion, bureaucracy and budget limitations and shared concern for implementing implementation. This interplay between policy frameworks and practical implementation in educational settings has been described in previous research. However, the findings also diverge from previous studies in significant ways, offering novel contributions to the field.

While prior research has often focused on the challenges of implementing inclusion policies (López et al., 2018), this study provides understanding of how policies are negotiated and redefined within specific school contexts. The emphasis on *sayings* and *relatings* as critical dimensions of practice architectures highlights how they shape educational leadership practices, which has been less explored in existing literature and by international policy frameworks. These discrepancies underscore the need for a more holistic approach to understanding the impact of inclusion policies, one that accounts for the dynamic interplay between various dimensions of practice architectures (Wilkinson & Kauko, 2020).

Conclusions

This study intended to offer a detailed look to what happens in schools, and how different dimensions of practice intertwine to make sense of inclusive policies. As it has been mentioned, inclusion represents as a major challenge to transform educational systems, which requires

sensibility with contexts, cultures and human relations that can be transformed from daily practices.

From this framework, policies also have implications to problematize educational leadership practices oriented to inclusion. From this perspective, it is important to acknowledge that policies are not passively implemented. Results show the capacity of actors to interpret and use policies to negotiate meaning, and their relationships to overcome material limitations. Therefore, leadership is compelled to incorporate this at the core of daily practices.

These results are oriented to analyze the relations between policies and practice, but further analysis could inform about broader aspects of leadership for inclusion: such as how leaders reproduce dominant discourses (Eacott, 2015) about diversity, or how can their practices lead to a transformative agenda in more explicit ways (Waite, 2022). In some way, defining *policy as practice* could help bridge the gap between these dimensions of leadership: policies could play an important role in this analysis, whether it enables or constrains reflection and critical positioning to inclusive practices. Or else, it could be possible that more radical leadership were not necessarily associated with policies, but with other dimensions of school life. This requires further research and lead to possible redefinitions of leadership for inclusion as the practice that articulates policy premises and school life.

What becomes evident with these results is that policies are not implemented in a linear or technical way. On the contrary, the enactment of inclusive policies requires it to unveil its social, cultural and relational implications. This was relevant in the participant schools, since both are embedded in a particular frame, with diverse support experiences by their district leaders, and diverse challenges to implement an inclusive language. Considering these aspects could be of great value to think policies as cultural and ethical processes: where aspects such as professional capital, school culture and relationships with territory become relevant. In effect, policies help to build frameworks for practice (or as we have described in this paper, *architectures*) (Hardy et al., 2020). But practices can also transform the notions that come with school culture or within policies, confirming that its cultural nature is essential to think of its transformative role (Wilkinson & Bristol, 2017).

Additionally, the relationships between policy and practices are key to the Chilean context since they illuminate the contradictions and potential paradoxes of policies (López et al., 2018;

Stone, 2012). Also, they could be relevant to think of leadership for inclusion in local terms, problematizing the lack of theoretical and situated knowledge that can help leaders to commit ethical ends (Lewis, 2016; McGinity et al., 2022). Addressing the situated complexity of leading inclusion can be an entrance to solve policies contradictions, but also to cultivate leaders' capability of reflecting around policies and the purposes of their praxis.

The study's limitations should be acknowledged, particularly in terms of the educational system in Chile, and its scope and the specific context examined. Although incorporating a particular-subsidized school is relevant in this study to complement previous local research, it is also true that changes within this particular school context is difficult to understand due to the diversity of projects and scares knowledge about them (Muñoz & Weinstein, 2020). Therefore, the focus on two Chilean schools with distinct administrative structures may limit the generalizability of the findings to other educational settings. Additionally, the reliance on interview data may constrain the ability to draw broader conclusions about the correspondence of policies and sited practices. This also requires some consideration about the way policies have been implemented historically in this context, where high-stake accountability, competition for enrollment and economic pressures on schools (Carrasco-Aguilar et al., 2024) can lead to desirable discourses and a major challenge to problematize practices. This is precisely what the theoretical framework hopes to offer as a contribution, although the architectures of the Chilean system itself might challenge methodological possibilities to engage in the situatedness of practice, beyond desirable descriptions. Despite these limitations, the study offers valuable insights into the complex relationships between inclusion policies and educational leadership practices, highlighting the need for further research to explore these dynamics in different educational contexts.

Acknowledgements

This research was funded by the National Doctorate Grant number 21221586, National Agency for Research and Development.

Footnotes

¹ <https://www.junaeb.cl/imprescindibles-para-realizar-un-analisis-de-las-comunidades-educativas-del-pais-junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2024/>

² <https://www.agenciaeducacion.cl/>

³ Chilean national dances, traditionally between a male and a female partner. In the dance, both use traditional costumes according to their gender.

⁴ In Chile, the new selection process was unofficially called “roulette” or “tombola”, since it was perceived as a randomized procedure that generated high levels of uncertainty for parents and families.

References

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- 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>
- Anderson, S. (2010). Educational leadership : Keys of a better school. *Psicoperspectivas* 9(2), 34-52. Retrieved from
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/13>
- Boger, M. (2023). Political ontologies of difference and their trilemmatic structure. En S. Steitz, P. Auer y R. Bellacicco (Eds). *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (pp.19-30). Verlag Barbara Budrich. DOI 10.3224/84742698
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*, 17(4), 695-718.
<https://doi.org/10.1080/17437199.2022.2161594>
- Blanco, R. & Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusive*, 13(2), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Carrasco-Aguilar, C., de la Vega, F., & Peña-Ruz, M. (2024). New responsibilities for a New Public Education? Analysis of the Chilean *accountability* reform. *International Journal of Sociology of Education*, 13(3), 176-195. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.15241>
- DeMatthews, D. (2015). Making Sense of Social Justice Leadership: A Case Study of a Principal's Experiences to Create a More Inclusive School. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997939>

- DeMatthews, D. (2020). Undoing systems of exclusion: Exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 5–21. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0044>
- DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. (2013). Addressing the inclusion imperative: An urban school district's responses. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 61. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n61.2013>
- Eacott, S. (2015). Sociological approaches to scholarship in educational leadership, management and administration. Em D. Burgess & P. Newton (Orgs.), *Theoretical foundations of educational administration and leadership* (p. 279–300). Routledge.
- Elacqua, G. & Martínez, M. (2016). ¿Padres incautos?: Análisis del comportamiento de elección escolar en Chile entre 2004 y 2009. In J. Corvalán, A. Carrasco & J.E. García-Huidobro (Eds.) *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 113-148). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Gelber Nuñez, D. A., Treviño Villarreal, E., González Cornejo, A., Escribano Alisio, R., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos municipales de Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967>
- Grootenboer, P., & Edwards-Groves, C. (2023). *The Theory of Practice Architectures: Researching Practices* (1st ed. 2023). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-7350-7>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Choy, S. (Orgs.). (2017). *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education: Praxis, Diversity and Contestation*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3130-4>
- Hardy, I. (2018). Practice theory and policy: Redesigning “quality” teacher education in Australia. In C. Edwards-Groves, P. Grootenboer, & J. Wilkinson (Orgs.). (2018). *Education in an Era of Schooling: Critical perspectives of Educational Practice and Action Research. A Festschrift for Stephen Kemmis* (pp.197-212). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2053-8>
- Hardy, I., Petrie, K., Norlund, A., Hennig, I. & Langat, K. (2020). Critiquing and cultivating the conditions for educational praxis and praxis development. In K. Mahon, C. Edwards-

- Groves, S. Francisco, M. Kaukko, S. Kemmis, S., & K. Petrie (Orgs.), *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (pp.65-84). Springer Singapore.
<https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5>
- Kemmis, S. (2025). A response to Variyan and Edwards-Groves. *Critical Studies in Education*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2375348>
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008) Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In Kemmis, S., & Smith, T. J. (Orgs.). (2008). *Enabling praxis: Challenges for education* (pp. 37-64). Sense Publishers.
- Harris, A., & Jones, M. (2023). The importance of school leadership? What we know. *School Leadership & Management*, 43(5), 449-453.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2287806>
- Kornbluh, M. (2015). Combatting challenges to establishing trustworthiness in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(4), 397-414.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1021941>
- Kügelmass, J. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. National College for School Leadership. <https://core.ac.uk/download/pdf/4154875.pdf>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700761003731500>
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589>
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- McGinity, R., Heffernan, A., & 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>

- Mendoza-Horvitz, M. (2022). Inclusión, igualdad y asimilacionismo en escuelas con diversidad socioeconómica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(3).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue3-fulltext-2766>
- Muñoz, G. & Weinstein, J. (2020). Ley de Inclusión: el difícil proceso para redefinir las reglas del juego de la educación particular subvencionada en Chile. En C. Ornelas (Ed.) *Política educativa en América Latina: Reformas, resistencia y persistencia*. Siglo XXI.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE.
- Raffo, C., & Gunter, H. (2008). Leading schools to promote social inclusion: Developing a conceptual framework for analysing research, policy and practice. *Journal of Education Policy*, 23(4), 397–414. <https://doi.org/10.1080/02680930801923799>
- Rodríguez, S. (2023). Apoyo del nivel intermedio a líderes escolares: una revisión sistemática. *Calidad en la Educación* (58):235-67. doi: [10.31619/caledu.n58.1275](https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1275).
- Ryan, J. (2011). *Struggling for inclusion educational leadership in a neoliberal world*. Information Age Pub.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. Em J. Weinstein (Org.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (2a ed, p. 177–204). Universidad Diego Portales.
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Schatzki, T. R. (1990). Do Social Structures Govern Action? *Midwest Studies in Philosophy*, 15, 280–295. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.1990.tb00218.x>
- Schmidt, R. (2016). The methodological challenges of practising praxeology. In G. Spaargaren, D. Weenink, & M. Lamers (Eds.), *Practice theory and research: Exploring the dynamics of social life* (pp. 43-59). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sepúlveda, P., Vicente, N., & Weinstein, J. (2025). Desigualdad educativa: Las inequidades por superar la distribución de las capacidades profesionales docentes. In. C. Navia (Ed.) *Educación y Justicia Social: Propuestas desde el socialismo democrático* (pp. 122-142). Friedrich Ebert Stiftung.
- Stahl, N. & King, J. (2020). Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44(1) 26-28. Retrieved from
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1320570>

- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks.
- Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education*, 4, 148. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>
- Stone, D. (2012). *Policy paradox: The art of political decision making* (3rd ed). W.W. Norton & Co.
- Theoharis, G., & Scanlan, M. K. (Orgs.). (2021). *Leadership for increasingly diverse schools* (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- 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., Améstica, J., & Coronado, C. (2025). Leadership practices for school inclusion in Chilean schools. *Educational Management Administration*. <https://doi.org/10.1177/17411432251347497>
- Valdés Morales, R., Améstica, J. M., Coronado, C., Urra Águila, S., & Chávez, C. (2025). *A 30 años de la Declaración de Salamanca: Notas sobre la educación inclusiva en Chile*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14678716>
- Valdés, R., & Fardella, C. (2024). El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión escolar en Chile*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122), e0243894. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362024003203894>
- Valdés, R., Gómez-Hurtado, I., Coronel, J. M., & Améstica, J. M. (2026). School leadership for inclusive education: Theoretically relevant dimensions for its development. *Education Inquiry*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/20004508.2026.2634524>
- Variyan, G., & Edwards-Groves, C. (2025). The theory of practice architectures and its discontents: Disturbing received wisdom to make it dangerous again. *Critical Studies in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2334779>
- Waite, D. (2022). *On Educational Leadership as Emancipatory Practice: Problems and Promises* (1^o ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003164449>

Wilkinson, J., & Bristol, L. (Orgs.). (2017). *Educational Leadership as a Culturally-Constructed Practice: New Directions and Possibilities* (1^o ed). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315690308>

Wilkinson, J., & Kaukko, M. (2020). Educational leading as pedagogical love: The case for refugee education. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 70–85.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629492>

Appendices

Table 1

Main inclusive policies in the Chilean educational system.

Year	Law or Decree	Description	Implications for educational leadership
2008	Law 20.248	Improves quality and equity through additional subsidy in proportion to the number of students under social vulnerability conditions.	Principals are expected to plan actions that improve learning of students under social vulnerability conditions.
2009	Law 20.370	General education Law. Promotes the right to education for all students.	Principals build projects that ensure inclusion and educational quality.
2009	Decree n°170	Allows the creation of School Integration Programs and regulates the procedures to identify students with Special Educational Needs.	School leaders are responsible for the correct implementation. They team up with the School Integration Program team and supervise the use of resources.
2009	Decree n°280	Stablished curricular bases for teaching indigenous language courses in schools with indigenous students.	No specific instructions for school leaders.
2010	Law 40.422	Guaranteed the right to education for students with disabilities.	The school must guarantee access, participation and recognition of students with different capabilities.

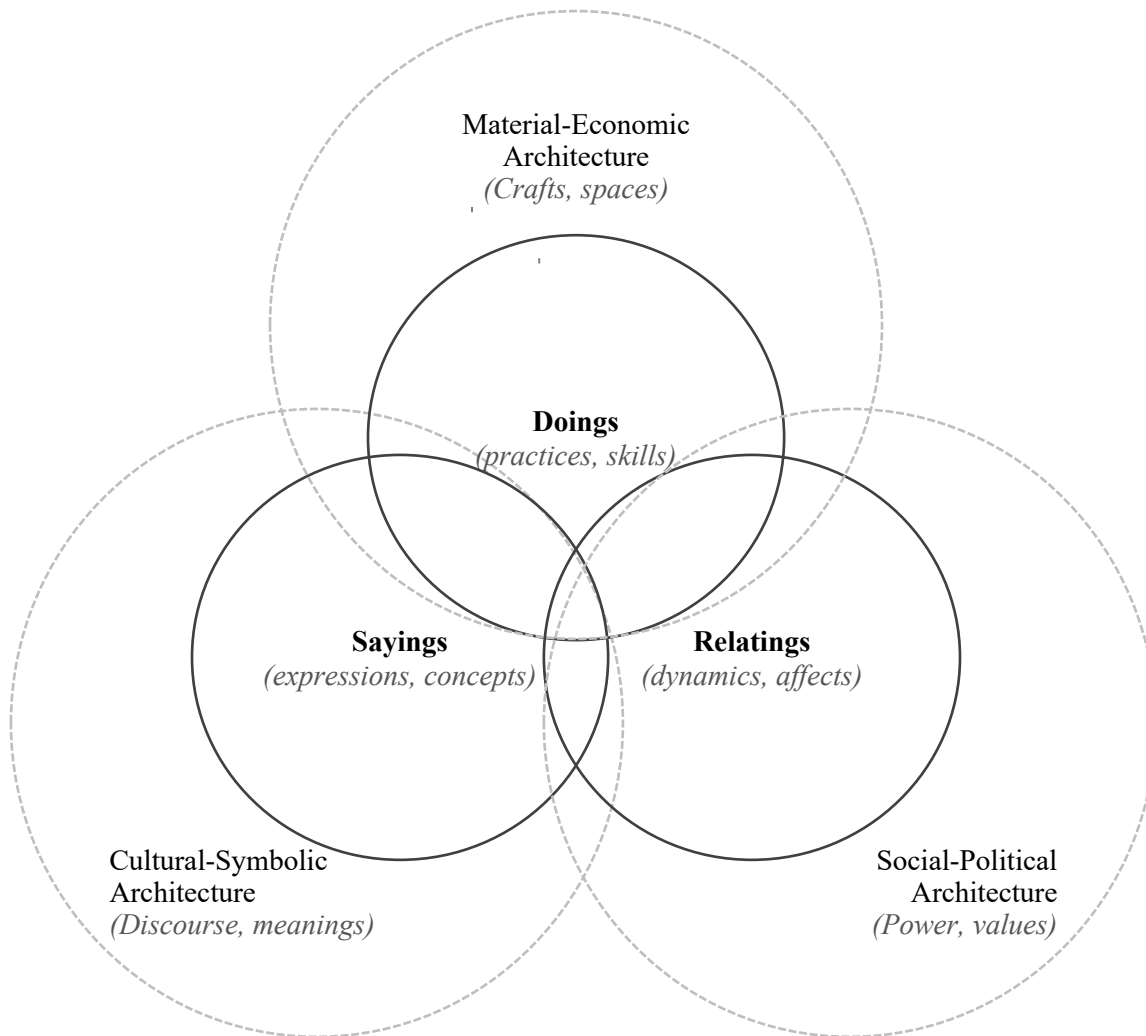
2012	Law 20.609	Defines discrimination that parameters for educational settings.	No instructions to school staff.
2015	Law 20.845	<i>Law of Inclusion</i> , bans selective methods in student enrollment and profit within schools.	Principals communicate the internal procedures to the whole community.
2015	Decree n°83	Enables adequations in curricular processes and diversification of teaching strategies.	Does not refer to principals or leaders but reinforces the responsibility to guarantee learning opportunities.
2018	National Policy for Foreign Students	Promotes the creation of procedures to support the education of immigrant students.	School management and leadership are a core practice to promote actions that include immigrant students and interculturality.
2018	Law 21.120	Recognizes the right to gender identity and the use of chosen names.	No obligations for school leaders are specified. The Ministry of Education is informed when students opt to change their chosen names.
2018	Decree 67	Enables formative evaluation and diversifies the criteria for evaluation and academic progress.	School leaders elaborate procedures for evaluation and facilitate the analysis of the students' progress.
2022	Circular letter n°707	Approves nondiscriminatory principles and equality procedures in schools.	School leaders prevent and attend any form of discrimination. They guarantee that protocols are not biased or reproduce discrimination.

2023	Circular letter n°812	Guarantees the right for gender identity of students.	Leaders must respect and prevent any form of discrimination related to gender identity, among others.
2023	Law n°21.545	Guarantees the right for education to all students with autism.	Schools modify institutional procedures to guarantee the inclusion of autistic students.

Source: Elaborated by authors.

Figure 1

Theory of practice architectures



Source: Elaborated by authors

Table 2

Comparison between a public and particular-subsidized school in the study.

School	Public school	Private-subsidized
Characteristics		
Student enrollment	360	350
Teacher workforce	28	27
Management team size	5	3
Educational levels	Preschool, elementary, secondary	Preschool, elementary, secondary
Vulnerability Index	88%	90%
Learning outcomes- Language	257	266
Learning outcomes- Mathematics	238	262
Student self-esteem index	73	70
Coexistence index	76	71
Participation and civic education index	79	74
Health habits index	68	69

Source: Elaborated by authors

Table 3

Inclusive policies implementations in a public and particular-subsidized school in the study.

School	Public school	Particular-subsidized
Inclusive Policies		
Decree n°170 – School Integration Programs	Long trajectory and validation. Leaders foster broad perspectives on inclusion and support, and discuss its lack of coherence with other policies.	Integration programs are validated. Leaders deal with bureaucracy as the cost of having professional support. Some teachers are still reluctant.
Law n°21.545 - Law of autism	Critical perspective to narrow perspectives on autism and tutors. Protocols are implemented for all.	Recent implementation of workshops and teacher development with teachers.
Decree n°67 - Formative evaluation	Less implemented. Diverse evaluations are part of daily work.	Implementation was interrupted by the pandemic. It is recognized as a ‘pending issue’.
Decree n°83 – Curricular adequations	Leaders promote curricular adequations for all.	Adequations are led by the Inclusion Coordinator and Speech therapist.
Law n°20.845 – Law of Inclusion	Adopted naturally, within the framework of being a public school.	Admission processes changed the landscape of known families and students.
Anti-discrimination Law and orientations for LGTQI+ students	Scarce implementation.	Isolated actions, related to an attitude of ‘natural acceptance’.
Orientations for immigrant students	No implementation.	No implementation.

Intercultural education No implementation.

No implementation.

Source: Elaborated by authors

6 Conclusiones

Liderazgo para la inclusión: Límites y posibilidades de una práctica ambigua

Luego de haber compartido los resultados, este apartado busca integrar sus resultados y evaluar críticamente el logro de los objetivos y la respuesta a la pregunta de investigación. Para ello, se ofrece una descripción sintética del problema formulado en diálogo con los hallazgos de cada artículo, revisando y articulando su contribución bajo un argumento coherente que trascienda lo que cada uno ofrece por separado. De esta manera, se busca un ejercicio de síntesis cuyo sentido ulterior es discutir los supuestos teóricos, metodológicos y las implicancias políticas del problema que movilizaron esta investigación.

Al respecto, es importante señalar que el trabajo de campo produjo resultados más amplios de lo reflejado en el compendio de artículos, dada la estructura que estos tienen en el ámbito de las publicaciones académicas, y la complejidad propia de sintetizar la investigación cualitativa. De esta manera, el análisis de las prácticas y sus arquitecturas fue realizado durante el proceso analítico, pero no pudo ser completamente descrito en los resultados formales de cada escrito. Por lo tanto, en estas conclusiones se mencionarán elementos adicionales que se apoyan en un artículo que actualmente se encuentra en estado de borrador (Anexo 1), con la finalidad de complementar la descripción de resultados obtenidos en el proceso investigativo.

Esta tesis se sitúa en la reforma escolar que se ha promovido desde las agendas inclusivas, y pone énfasis en el liderazgo escolar para construir cambios dentro de las comunidades y entre sus actores. Sin embargo, este cambio no puede remitirse a nociones estrechas sobre la inclusión o perspectivas deficitarias para entender la diversidad, por lo que se adoptó una mirada crítica que involucra a la estructura escolar como dimensión que requiere ser transformada para sostener reales paradigmas de inclusión (Blanco & Duk, 2019). Al mismo tiempo, se ha descrito cómo el liderazgo para la inclusión es una manifestación específica del liderazgo para la justicia social, que aparece como transformación de mayor envergadura (Lewis, 2016). Siguiendo esta perspectiva, el liderazgo educativo no se ciñe al ejercicio de influencia para mejorar procesos y resultados académicos, sino que además incorpora dimensiones subjetivas y ético-políticas en su quehacer. Por ello se ha sostenido una mirada del liderazgo escolar para la inclusión coherente con posturas sociales y culturales (p.e. Ryan, 2016; Wilkinson, 2021) que lo definen como una práctica que

intencionada y explícitamente busca transformar las dinámicas segregadoras dentro de las escuelas, mientras incorpora una mirada reflexiva sobre su propio quehacer. Dicha práctica debe ser interrogada desde su potencial de reproducir o transformar las condiciones sociales en las que se inserta (Niesche & Gowllett, 2019).

Abordar este problema es particularmente relevante en Chile: donde la agenda de inclusión se ha instalado dentro de un contexto mayor caracterizado por una alta segregación socioeconómica y pruebas estandarizadas de altas consecuencias (López et al., 2018; Valdés, 2023). Al mismo tiempo, el conjunto de políticas que inicialmente se enfocaron en escuelas públicas y estudiantes con NEE se abre de forma paulatina al sector particular subvencionado y a nuevas formas de definir y abordar la diversidad. Así, en Chile se configura una arquitectura cultural, económica e ideológica cuyos cambios permean en la escuela, y específicamente en las prácticas cotidianas de quienes son responsabilizados por su transformación. Dicha complejidad es la que se ha intentado capturar por medio de este ejercicio analítico.

Para lograr lo anterior, el compendio comenzó con una revisión literatura sobre liderazgo escolar inclusivo entre 2019 y 2023 que sirvió para dos propósitos complementarios. Por un lado, se describieron los niveles y aproximaciones que se utilizan en la investigación reciente para investigar el liderazgo escolar para la inclusión, lo que permite verificar que los límites del liderazgo no se encuentran en su rol organizacional, y confirman que sí es posible incorporar a su definición aspectos subjetivos como el cuidado; y elementos sociales como la agencia comunitaria. Con base en esto, se pudo discutir la brecha existente en el campo de investigación chileno, donde parece necesario complementar la descripción de prácticas con una capa interpretativa que incorpore la experiencia de los actores, y una mayor atención a las condiciones estructurales que prefiguran la práctica de liderar. Este artículo facilitó algunas decisiones metodológicas coherentes con la literatura existente y con una perspectiva de prácticas: la ampliación de focos de indagación a aspectos socioculturales, la diversificación de estrategias metodológicas y la sensibilidad con el contexto que permitieran entender la práctica tal como emerge en su propio contexto.

En segundo lugar, el compendio integra un estudio de caso exploratorio previo al trabajo de campo central, en el que se utilizó la teoría de prácticas para analizar las configuraciones del liderazgo escolar inclusivo desde la perspectiva de sus actores. Como primera contribución, este ejercicio permitió demostrar las potencialidades de las teorías de práctica al describir cómo las

acciones cotidianas se engarzan en un entramado de sentidos, competencias y materialidades, mostrando la importancia de entenderlas como fenómenos situados y de esta manera identificar sus complejidades y dilemas. Las discusiones sobre lo que implica ‘incluir’ o reflexiones sobre el carácter relacional y afectivo del acompañamiento pedagógico y la co-docencia confirmaron la idea de que las prácticas no se remiten a acciones observables o descriptibles desde una mirada neutra: por el contrario, incorporan la experiencia subjetiva de quienes las realizan como requisito para su análisis y comprensión. De esta manera, el compendio avanzó en el refinamiento de su carácter analítico hacia una posición teórica y epistemológica más clara y coherente con el problema de investigación planteado inicialmente.

De esta manera, se llega al tercer artículo que constituye el núcleo empírico del compendio, en tanto refleja los resultados del estudio de caso realizado paralelamente en una escuela pública y una escuela particular-subvencionada. En este texto se comparte una parte relevante del análisis, y se enfatiza especialmente en el papel que tiene la política como objeto de la práctica. Los resultados de este texto ponen en evidencia cómo ambos aspectos se interrelacionan en la experiencia cotidiana de la escuela, reemplazando perspectivas donde la política se asimila a un conjunto de orientaciones y legislaciones que preceden a las acciones, para adoptar una mirada que asume la política como práctica en acción. Al entender la política como todo aquello que ocurre en las interacciones cotidianas cuando los documentos oficiales son puestos en ejercicio, se puede entrever que las políticas inclusivas generan movimientos discursivos, pragmáticos y afectivos igualmente relevantes. Los resultados de este último artículo ponen en evidencia la relación dialéctica entre las dimensiones verbales (*decires/sayings*), pragmáticas (*haceres/doings*) y afectivo-valóricas (*relaciones/relatings*).

Por un lado, los decires (*sayings*) de ambas escuelas mostraron cómo las prácticas se traducen en el ejercicio de interpretar las políticas, utilizándolas como herramienta de acción en tanto permite la colaboración entre los actores: ya sea para colaborar o para producir movimientos de ‘alineamiento’ institucional. Sin embargo, estos movimientos también constituyen narrativas relevantes para los equipos de liderazgo escolar, quienes se enmarcan en sus propias identidades (como escuela pública o escuela barrial) a la vez que reflexionan sobre ellas para reconstruirlas. Por otro lado, los haceres (*doings*) se mueven entre las rutinas prescritas por la política y ciertos márgenes de agencia. Esto quiere decir que los equipos de liderazgo distinguen entre aquellos

elementos que los limitan, de aquellos que pueden ser respondidos/contestados desde decisiones informales que conllevan nuevas interpretaciones de las normativas y sus consecuencias. Finalmente, las relaciones (*relatings*) en las escuelas aparecen como un aspecto significativo y relevante, que parece ausente en la investigación chilena reciente. En estas escuelas, las mismas políticas generan tanto frustración ante la burocracia, como posicionamientos alternativos que vuelven posibles gracias a la confianza y el compromiso con los estudiantes. De esta forma, los afectos abren un espacio de flexibilidad, creatividad y autenticidad que requiere de mayor profundización. Al analizar la práctica desde estas dimensiones se rompen los supuestos que conciben las políticas como prescripciones y a la práctica como formas de ‘traducción posterior’ en la vida cotidiana escolar: y ponen en evidencia que la práctica es, al mismo tiempo, una forma de hacer política en el quehacer diario. Además de lo anterior, se evidencian conexiones relevantes entre los ámbitos de práctica: por ejemplo, las formas de hablar operan como herramienta para el hacer (enlace *decires-haceres*); las formas de acción se flexibilizan ante la presencia de afectos compartidos entre los actores (enlace *haceres-relaciones*); y las arquitecturas culturales construidas en el lenguaje reflejan una relaciones específicas entre los actores (enlace *decires-relaciones*). Así, las categorías permiten analizar y al mismo tiempo sintetizar las formas situadas que dan forma al liderazgo para la inclusión como práctica.

En conjunto, los artículos del compendio permitieron poner a prueba los supuestos del proyecto de investigación, los que se verifican a raíz del estudio de caso realizado en las escuelas participantes:

- Primeramente, el ejercicio empírico permitió evidenciar cómo las prácticas de liderazgo para la inclusión se insertan en contextos socioculturales, económico-materiales y valóricos que las atraviesan y permiten comprenderlas mejor, lo que se manifestó principalmente en las formas de hablar y actuar que se muchas veces no son visibles a la implementación de políticas, y que más bien se explican por las historias de cada escuela y sus dinámicas específicas respecto de la política.
- El segundo supuesto es que las prácticas se afectan mutuamente, produciendo un entramado de formas de hablar, actuar y sostener relaciones interpersonales. Como se mencionó en el párrafo anterior, existen intersecciones entre las dimensiones de práctica

que permiten afirmar esta idea, toda vez que las formas de sostener lenguaje, poner en acto ciertas formas de acción y además construir relaciones aparecen enmarcadas en el contexto de políticas públicas que dialogan con las circunstancias específicas de cada establecimiento. Lo anterior es particularmente significativo en el último artículo, donde la Teoría de Arquitectura de Prácticas demuestra gran potencial analítico para poner de manifiesto esta interrelación entre dimensiones, particularmente en las dos escuelas participantes.

- Un último supuesto se desprende de la teoría de prácticas, y sostiene que las formas de actuar, aunque situadas en la escuela, sostienen un diálogo directo con condiciones internas y externas que las prefiguran. En este caso, las condiciones se relacionan a aquellos elementos que son visibles bajo el concepto de ‘arquitectura’: es decir, discursos predominantes sobre las identidades institucionales, miradas específicas en torno al constructo de inclusión, condiciones materiales provistas por las políticas públicas y las tensiones propias de un escuelas situadas en un sistema educativo que aún transita desde la competencia bajo resultados estandarizados a la posibilidad de colaborar bajo paradigmas diversificados.

Por medio de este compendio se pudo llegar a resultados relevantes en términos teóricos, metodológicos y políticos. La revisión de literatura y el estudio piloto mostraron que cuando el liderazgo para la inclusión es abordado desde perspectivas teóricas diversas aparecen dimensiones que complejizan su definición. Los aspectos éticos, sociales y comunitarios se evidencian en los cuestionamientos a las definiciones prescritas sobre inclusión y en las prácticas emergentes donde quienes lideran construyen relaciones estratégicas y pertinentes con otras instituciones y el territorio. Por otro lado, cuando el liderazgo busca construir escuelas inclusivas aparece de forma significativa el factor de cuidado, los afectos y las relaciones interpersonales. Así, los resultados amplían la descripción de prácticas y hacen necesaria la indagación sobre aquellos aspectos que complementan su naturaleza organizacional e institucional. Desde aquí, puede establecerse que una comprensión ampliada sobre la transformación inclusiva problematiza la tendencia a replicar prácticas deseables o lograr cambios definidos por la investigación o la política internacional, ya

que el liderazgo se configura como un fenómeno profundamente conectado a la dimensión social de la escuela y a la naturaleza interpretable de las políticas educativas.

La relevancia metodológica del tercer artículo muestra que la incorporación de escuelas públicas y particulares-subvencionadas a las políticas inclusivas ha generado movimientos heterogéneos. El estudio de caso en ambas dependencias plantea una alerta sobre la necesidad de diversificar las formas de implementar la política de inclusión y rescatar la naturaleza comunitaria, la identidad institucional, la forma de negociar significados y las relaciones interpersonales como elementos cruciales para construir reformas inclusivas que sean pertinentes a los territorios. De igual modo, la prevalencia de apoyos puestos sobre el sistema de educación pública contrasta con la diversidad que existe en el ámbito particular subvencionado, donde la inclusión también requiere entender la diversidad de proyectos educativos (Elacqua & Martínez, 2016) como arquitectura social que diversifica las formas de entender y atender a la diversidad. Dado el contexto nacional sobre las políticas de inclusión y su ampliación, esta investigación aporta matices relevantes que hacen necesario considerar los contextos desde los que se lidera.

Aunque estos resultados vienen desde contextos específicos, también poseen relevancia política. Esto se debe a que contienen las experiencias y perspectivas de los actores, que son primordiales para entender los procesos sociales de alto impacto, como son las políticas de inclusión. En este sentido, la importancia del lenguaje, la interpretación de las políticas, las limitaciones materiales y las relaciones interpersonales constituyen aspectos clave que deben ser considerados en las políticas nacionales: por ejemplo, en las estrategias de formación continua y acompañamiento para el liderazgo inclusivo en distintos niveles del sistema. De manera consecuente, parece necesario actualizar los marcos y referentes orientadores que se utilizan en el campo del liderazgo para definir y orientar las prácticas cotidianas, como son el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) o los Estándares Indicativos de Desempeño (Ministerio de Educación, 2021). Referentes como estos provienen de la política pública y cuentan con referencias menores a aspectos de inclusión y justicia social: sin embargo, su aplicación en el trabajo cotidiano requiere de actualización constante y también de un uso que considere las condiciones propias de la práctica, que -de acuerdo a esta tesis- siempre tendrá implicancias específicas que matizarán su implementación. Por otro lado, estos resultados pueden ayudar a construir propuestas pertinentes y adaptables a las realidades de cada contexto educativo,

lo que interpela a las instituciones gubernamentales, instituciones de educación superior y organismos del tercer sector (fundaciones, organizaciones no gubernamentales, entre otras) encargadas de su diseño e implementación.

Cumplimiento de objetivos y respuesta a la pregunta de investigación

En su origen, esta tesis planteó preguntas dirigidas tanto a las prácticas como a las arquitecturas del liderazgo escolar para la inclusión. Para lograr esto, se consideró fundamental distinguir sus elementos, entenderlas desde la perspectiva de los actores escolares, develar las relaciones entre prácticas y las arquitecturas, y finalmente establecer diferencias relevantes de acuerdo a la dependencia administrativa de los establecimientos participantes.

Considerando los resultados del compendio, se puede afirmar que la Teoría de Arquitectura de Prácticas constituye un marco analítico nutritivo, que permite entender los elementos que se entrelazan en las acciones cotidianas. Por tanto, se puede describir al liderazgo para la inclusión como un conjunto de prácticas en las que se negocian significados (decires), se interpretan y adecúan las prescripciones de la política pública (haceres), y se construyen relaciones interpersonales basadas en convicciones y afectos compartidos (relaciones) orientados a la inclusión. Estos elementos se reafirman entre distintos actores, aunque también muestran que hay elementos situados que requieren de especial atención: por ejemplo, la implicancia que tienen las culturas locales e identidades organizacionales (arquitectura cultural), las condiciones de infraestructura y presupuesto que llevan a adecuar la implementación (arquitectura material-económica) y la importancia de los valores sociales compartidos y la forma de mirar a los estudiantes al gatillar formas específicas de atender a la diversidad (arquitectura valórico-ideológica).

Consecuentemente, la práctica ha sido reconocida desde el punto de vista de distintos actores, cuya incorporación al análisis facilitó la identificación emergente de las arquitecturas de práctica. Sin embargo, profundizar en ellas resultó particularmente desafiante durante el trabajo de campo, ya que datos revelaron que las arquitecturas no aparecen como un objeto concreto o un elemento que pueda ser preguntado de forma explícita. Por el contrario, su definición apareció como una inferencia del investigador, y por tanto es necesario reconocer que han sido comprendidas de forma parcial. Para futuras investigaciones, se requiere de una mayor diversidad

de estrategias analíticas y metodológicas que permitan distinguirlas (sin escindir las) de las prácticas en sí.

No obstante lo anterior, el análisis sí permitió arrojar diferencias relevantes entre los establecimientos. Como se ha descrito, la escuela pública cuenta con un sistema de apoyos centralizado y políticas inclusivas que le interpelan desde su génesis el año 2009; mientras el sistema particular-subvencionado se incorpora a las reformas de inclusión desde el año 2015, además de contar con una infraestructura particular donde ocurren otras formas de organización. Por otro lado, las arquitecturas de práctica muestran que las identidades organizacionales y la cercanía con las comunidades facilitan formas específicas de definir y atender a las/los sujetos de la inclusión. Esta diferencia podría dar lugar a contrastes evidentes entre las formas que adopta la práctica: sin embargo, no se pueden atribuir únicamente a la dependencia administrativa, ya que también se debe atender a otros elementos que inciden en las formas de liderar. Así ocurre entre la escuela pública y particular subvencionada, donde respectivamente:

- Se han desarrollado identidades institucionales como escuela pública o equipo de origen comunitario y barrial,
- Los equipos de gestión se componen por medio de mecanismos públicos de selección como la Alta Dirección Pública, o por relaciones cercanas, familiares y trayectoria sostenida dentro de la institución, y
- La composición del alumnado transita entre un foco históricamente público y otro comunitario recientemente reconfigurado por reformas educativas que impactan en los procesos de matrícula.

De esta manera, los resultados muestran la importancia de elementos adicionales y complementarios a la dependencia administrativa que refuerzan la idea de que el liderazgo para la inclusión es a la vez sistémico -en tanto interpela a un sistema educativo completo- como situado -puesto que debe comprenderse a la luz de los entramados interpersonales y organizacionales-. Estos aspectos han sido identificados gracias a la problematización del concepto de práctica, que precisamente incorporan elementos de análisis desde una perspectiva sociocultural más amplia.

Estas conclusiones llevan a evaluar el cumplimiento de los objetivos. Si bien el objetivo general fue realizar un análisis detallado de las prácticas de liderazgo para la inclusión, los objetivos

no solo aparecen como ‘metas a cumplir’, sino como pasos que permiten apreciar la forma en que los artículos avanzan hacia la una mirada profunda sobre el fenómeno de estudio.

Como primer objetivo, se puede señalar que las prácticas de liderazgo inclusivo fueron descritos desde la perspectiva de distintos actores escolares. En el caso del Artículo 2 se recurrió a un estudio de caso previo, donde ya se pudo apreciar que el encuentro y desencuentro de miradas sobre la práctica permite ampliar su definición. Por otro lado, el Artículo 3 analiza cómo la política prescribe ciertas prácticas, aunque hay otras que responden desde los márgenes y espacios de agencia de los actores. Este proceso ocurre entre docentes y directivos, que interpretan y reinterpretan las políticas al momento de ponerlas en acto dentro de cada uno de sus contextos. Se debe reconocer que las prácticas requieren aún de mayor diversidad de voces y momentos que permitan aprehenderlas en su complejidad: como es el caso de las familias y estudiantes que por motivos metodológicos no pudieron ser incorporados en este análisis de resultados.

El segundo objetivo —analizar las prácticas y arquitecturas de liderazgo inclusivo— fue cubierto en la dimensión de prácticas a través de los Artículos 2 y 3. Dicho análisis se realiza de forma incipiente en la escuela piloto, y se profundiza desde un marco teórico sólido en las dos escuelas participantes de esta investigación. En el caso del artículo 2, el acercamiento a la escuela desde una aproximación práctica levantó las primeras señales de que las acciones no operan en espacios vacíos o abstractos, sino que deben ser entendidas en el marco de arreglos contextuales más amplios. Hacer inclusión en el marco de comunidades que perciben dilemas, de condiciones estructurales que no siempre son óptimas, y de relaciones que presentan tensiones apareció como una pista relevante para el trabajo de campo central. En este sentido, el Artículo 3 refleja cómo las prácticas se alojan efectivamente en arquitecturas sociales, materiales e ideológicos con mayor claridad. De esta manera, se pudo realizar un análisis que permitiera complejizar los elementos que se encuentran entre la práctica y la política, así como los elementos que las unen en un mismo nivel epistemológico.

Por último, el Artículo 3 cumple una función esencial para los objetivos 3 y 4 de esta tesis: realizar una comparación entre los establecimientos de acuerdo a sus dependencias y develar sus implicancias para la política pública. La contribución de este escrito al compendio se debe principalmente al problema que aborda: la política pública como arquitectura y práctica que opera cuando los liderazgos buscan una mayor inclusión en sus escuelas. Los resultados de este texto

llevan a la necesaria discusión sobre lo que resulta invisible a la implementación de políticas: la construcción de significados, la reconsideración de las propias identidades y la habilitación de prácticas que no solo son colaborativas, sino que están permeadas por el compromiso, la confianza y lealtad hacia las/os estudiantes y las familias. Este artículo es probablemente el que guarda mayor relevancia para la investigación, ya que transforma el rol del liderazgo como “traductor de políticas públicas” y permite un acercamiento mayor a su papel como práctica de análisis y transformación de entramados sociales y materiales para hacer de la política una acción cotidiana. En este sentido, los resultados no solo permiten comprender mejor el liderazgo escolar para la inclusión, sino que además pone en evidencia su potencial transformador.

Considerando lo anterior, es preciso señalar que muchos de los datos analizados no fueron incorporados dentro de estos resultados, y que otros análisis excedieron la estructura de los artículos académicos en el estado actual de criterios para publicar en revistas científicas de alta indexación. Eso implica que los objetivos 2, 3 y 4 pueden logrados con mayor profundidad, especialmente en lo que refiere a la distinción entre prácticas y arquitecturas. Adicionalmente, se elaboró un cuarto artículo que aún se encuentra en estado de borrador (Anexo 1) donde el análisis avanzó para el mejor cumplimiento de los objetivos de investigación. Si bien este escrito no forma parte del compendio, si será referido en los siguientes apartados para dar cuenta de las prácticas y arquitecturas que emergieron del trabajo de campo. A continuación, se ofrecen algunos aspectos que pueden ser relevantes para estos efectos.

Aspectos adicionales para comprender las arquitecturas de práctica

Siguiendo los párrafos anteriores, se ha señalado que las arquitecturas no cumplen la función de determinar, sino de prefigurar las prácticas. Esta relación fue descrita en el marco teórico desde el concepto de ‘ontología plana’ (Schatzki, 1990), donde se concibe que los actores y las estructuras actúan en el mismo nivel y por tanto no se asume una determinación causal de uno sobre otro. Las acciones ocurren de la forma en que ocurren porque se ubican entre visiones, espacios materiales y valores compartidos, que si bien marcan un precedente importante no omiten la posibilidad de agencia transformadora y transformación (Stetsenko, 2019). Un concepto como este posee gran relevancia para seguir enriqueciendo las comprensiones sobre el liderazgo escolar

para la inclusión. Por este motivo, se ofrecen algunos acercamientos relevantes provenientes de un artículo adicional (Anexo 1) que sí complementan sus resultados.

En primer lugar, las arquitecturas culturales y simbólicas rescatan el lugar de la identidad institucional como aspecto relevante para redefinir la forma en que se construye significado sobre la inclusión y sus políticas. Si bien esta investigación asumió que las diferencias podrían relacionarse a la dependencia administrativa, existen otros elementos que cruzan las prácticas y se relacionan a la historia del establecimiento, su lectura del entorno social y la forma en que se definen a sí mismos como promotores de una inclusión que se define de acuerdo con las características del contexto. Al respecto, se debe recordar que ambos establecimientos pertenecen al mismo territorio. Por lo mismo, es relevante que cada comunidad se defina inclusiva a partir de discursos diferentes: ya sea por su identidad como escuela pública históricamente relacionada a la misma población; o por su historia comunitaria y de servicio en relación a la misma. Desde estas dos formas de narrarse, ambas escuelas construyen una arquitectura simbólica que precede a las formas de hablar y describir qué son la inclusión y sus conceptos asociados: ‘garantizar el acceso a sus derechos’, o ‘servir a quien más lo necesita’.

La arquitectura material y económica opera también como contexto que precede a las formas específicas de acción. Puntualmente, aquí operan las políticas, presupuestos y acciones que se ven prescritas, y el contraste con otros elementos de infraestructura que también delimitan lo que puede o no puede ser realizado. Por el lado de las políticas públicas, llama la atención cómo las políticas de inclusión y creación de los Programas de Integración Escolar se acompaña de determinados procedimientos que requieren de negociaciones constantes dentro de la vida escolar cotidiana. Así, la cantidad de estudiantes que pueden recibir apoyo, las NEE como categoría predominante y los protocolos restringen las posibilidades de acción. Esto es vivido como una ‘limitante’ en el caso de la escuela particular-subsuvcionada, y como una ‘condición de base’ para nuevas prácticas posibles en el caso de la escuela pública. Así, mientras se habilita que las escuelas piensen la inclusión como parte de sus sellos institucionales, ejecutar un presupuesto delimitado abre otras posibles prácticas: transformar espacios de trabajo (por ej., unificar la sala de profesionales de apoyo y salón de docentes en la escuela particular-subsuvcionada, o las oficinas de UTP y Coordinadora de Inclusión en la escuela pública) y/o diversificar la enseñanza para todos

los estudiantes, independiente de las necesidades que la existencia o ausencia de diagnósticos específicos.

Finalmente, la arquitectura social y política aparece como una dimensión significativa pero menos explorada dentro de los datos. Se vuelve evidente que las prácticas se enmarcan en roles formales, pero también en condiciones donde cobran relevancia los afectos, las confianzas y las relaciones de poder. De esta manera, se aprecia que en la escuela pública las relaciones están atravesadas principalmente por la confianza desde los roles y las competencias: el liderazgo se distribuye y las acciones se tiñen de un relaciones armoniosas que buscan potenciar el funcionamiento y alineamiento del equipo. En contraparte, la escuela particular subvencionada construye afectos desde la historia compartida: como ocurre con la Directora cuya madre fundó la escuela, y la Coordinadora PIE que se formó como docente dentro de la comunidad. En este caso, las confianzas se construyen desde el mismo sentido comunitario y la historia compartida con el barrio, lo que puede explicar por qué los protocolos y normativas (que exigen mayor experticia técnica) son recibidas con mayor suspicacia. En ambos casos, la formalización de los procesos tiene consecuencias en las relaciones: en la escuela pública las relaciones permiten la transformación formal de las prácticas, mientras la escuela pública opera al margen de las mismas, nutriéndose de la cercanía para sostener su compromiso con todos los estudiantes. Otro hallazgo relevante en este apartado es la función pública del liderazgo y la forma en que las directoras se construyen a sí mismas como agentes de inclusión. Por un lado, la escuela particular-subvencionada trae de forma explícita su cercanía con los estudiantes en espacios de celebración como las graduaciones. Mientras, la directora de la escuela pública instala la inclusión como demanda inevitable en espacios de trabajo.

Los elementos anteriores muestran una tensión propia de la forma en que el liderazgo se instala como práctica en sus distintos niveles: significada como norma o relación común, expresada en espacios formales, y dotada de un carácter autoritario y reflexivo a la vez. Es prudente preguntarse si hay otras formas de construir escuelas inclusivas y cuáles sean sus efectos: ¿puede construirse liderazgo para la inclusión desde lo cotidiano, la pregunta reflexiva y el derecho a resituar la inclusión de acuerdo a los parámetros de la escuela? ¿en qué medida el liderazgo se transforma en normar la inclusión, y en qué medida se puede dar espacio para que su ejercicio logre

reflexionar sobre sus dilemas? Las arquitecturas generan ciertas discusiones que, junto con aquellas que se emergen en el compendio, se reflejan a continuación.

Discusiones

Para finalizar, el ejercicio de investigación levanta algunas discusiones relevantes para entender el objeto de investigación y proyectar la construcción de conocimiento. Se puede afirmar que el liderazgo para la inclusión es un problema de investigación con tensiones constitutivas: además de ser una práctica situada y compleja, esta forma de liderar se sitúa en un campo de investigación que ha mostrado dificultades para consensuar definiciones y metodologías (McGinity et al., 2022; Thomson, 2017). Para contribuir a la construcción de conocimiento se discuten tres elementos esenciales: la naturaleza contradictoria del liderazgo como práctica situada y a la vez como reforma global, la contribución de las perspectivas críticas para comprender el problema de investigación, y de enriquecer las aproximaciones teóricas, y las posibilidades efectivas que tiene el liderazgo para la inclusión de transformar las estructuras sociales que mantienen la segregación.

La primera discusión refiere a los supuestos que existen sobre el liderazgo educativo en la literatura, donde se le define como una práctica situada y a la vez como un factor de grandes transformaciones educativas (Leithwood et al., 2020). Esto es particularmente relevante cuando se busca una transformación sistémica promovida desde agendas internacionales (Ainscow, 2020), pero que al mismo desafían a cada establecimiento en su condición e historia particular. Sin perjuicio de que algunas revisiones sistemáticas apuestan por dimensiones específicas para avanzar en construcciones teóricas sólidas un liderazgo escolar inclusivo y/o socialmente justo (Arar et al., 2026; Valdés et al., 2026), los resultados del presente estudio muestran que su puesta en acto se nutre de elementos de índole contextual. Por tanto, el desafío no es solo consensuar definiciones conceptuales, sino desarrollar herramientas analíticas amplias y diversas que permitan entender sus formas de traducción, de manera que el liderazgo para la inclusión pueda responder a la demanda contradictoria que supone el ser socialmente situado y al mismo tiempo avanzar en transformaciones sistémicas y globales. Esta contradicción podría ser una tensión intrínseca al problema de investigación, pero también reviste un desafío para experiencias futuras, dado que el exceso de atención en definiciones globales corre el riesgo de homogeneizar un proceso dinámico y social, mientras que la atención a los fenómenos contextuales podría sacrificar el carácter

transformador que se espera del liderazgo en contextos educativos. El carácter situado de las prácticas puede aportar a su comprensión, pero también pone en entredicho su carácter transformador. Esta contradicción puede resolverse desde ciertos enfoques si se fomenta la coherencia sistémica (Fullan, 2016) en el entramado de prácticas, políticas y sistemas que buscan promover un liderazgo educativo para la inclusión: donde las decisiones locales tengan consideración con las nociones propuestas por la política. Sin embargo, dadas las características de este problema particular, parece necesario que estas prácticas también se acompañen de un ejercicio reflexivo constante sobre los discursos sociales que confluyen en la inclusión como proyecto político (en este caso, el discurso normativo de lo público y el discurso caritativo y religioso) para pensar su posible carácter emancipador, especialmente si buscan construir sistemas menos segregadores (Waite, 2022), de forma que la articulación también fomente una nueva relación entre prácticas y contextos sociales que se requieren de transformación. Coherente con lo anterior, es prudente afirmar que en la práctica de liderar inclusión confluyen ideas sobre la política, discursos sobre lo social y comprensiones específicas sobre la práctica: esta confluencia merece atención para la investigación futura.

Lo anterior lleva a la segunda discusión, que se refleja en la siguiente pregunta: ¿Cuál es la contribución específica de una aproximación crítica y culturalmente situada al liderazgo educativo para efectos de este problema de investigación? La decisión de adoptar esta perspectiva aparece en la revisión de literatura internacional, donde se discute que las preguntas críticas han sido históricamente marginadas dentro del campo de investigación (Eacott, 2015; Gunter, 2022; Smyth, 1989). Sin embargo, su incorporación no es azarosa ni responde a un deseo personal del investigador. Más bien, es una consecuencia de la reflexión sobre la naturaleza de los fenómenos que colindan en este estudio: a saber, el liderazgo, la inclusión, la escuela y la práctica. Para estos efectos, es crucial incorporar que la inclusión responde a dinámicas históricas de opresión y segregación sobre ciertos grupos sociales (Boger, 2023; Parrilla, 2001), que la escuela no solo es una institución formal, sino que además aloja dinámicas de poder que pueden reproducir o transformar las estructuras sociales (Capper, 2019), y que por tanto el liderazgo educativo tiene una naturaleza plural que permite interrogarlo como práctica organizacional pero también ética y política (Gunter, 2001). Para ello, fue necesario entender que las prácticas también se mueven entre distintas perspectivas: partiendo por aquellas que buscan soluciones técnicas y terminando en otras

que la definen como acción orientada por su carácter ético y político (Kemmis & Grootenboer, 2008). Estas posturas no solo aportan coherencia al estudio: también tienen la intención de iluminar las dinámicas internas de las escuelas y su correspondencia con las dinámicas de segregación, que suelen quedar desplazadas en la literatura predominante de mejora y cambio escolar. Al hacer esto, no se busca imponer una mirada sobre otra, sino complejizar los aspectos organizacionales del liderazgo con sus capas sociales y micropolíticas, que parecen estar entrelazadas cuando se busca implementar las grandes premisas en la experiencia cotidiana de los sujetos. En este sentido, se pueden reforzar ideas provenientes de los resultados de esta tesis: como la importancia de la identidad colectiva y el espacio que se abre para la agencia profesional en contextos de un sistema educativo que busca prescribir lo que se define como inclusión. Estos elementos -entre otros- muestran que los ejercicios de traducción son inevitables y pueden responder a toda definición que busque reducir los fenómenos, demostrando su profundidad. Por lo tanto, es esperable que estos resultados aporten a nutrir dicha complejidad y por tanto a profundizar la definición del liderazgo escolar para la inclusión como problema de investigación.

Desde esta mirada se llega a la tercera conclusión que plantea esta tesis, y que parte de un hecho evidente en los resultados: nadie lidera en el vacío, y el liderazgo escolar para la inclusión en Chile se sitúa dentro de un sistema que tiene limitaciones materiales, determina competencias deseables e instala discursos para entender lo que se busca transformar (Blanco, 2014; Manghi et al, 2022). Al mismo tiempo, la revisión de literatura enmarca la posible transformación de forma precisa: y es necesario recordar que la inclusión aparece como un cambio profundo, pero también como es descrita como una manifestación puntual de agendas transformadoras mayores como son la democracia y la justicia social (Ryan, 2005). Estos aspectos se instalan en la experiencia de los actores, que las perciben y denuncian en sus relatos e interacciones. Así aparecen reflexiones sobre el discurso deficitario que impera en las nociones de inclusión, las limitaciones de presupuesto que deben resolverse durante la mayor parte del tiempo, y las tensiones de un liderazgo que se mueve entre la cercanía afectiva y la necesidad de asegurar procesos y protocolos. Estos elementos aparecen en los resultados y tensionan lo que se entiende como ‘práctica’ de liderazgo, para mostrar la complejidad que tiene este ejercicio en la vida cotidiana.

En consecuencia, lo que discute es el alcance real que las perspectivas críticas tienen para transformar una práctica educativa dentro de una estructura social caracterizada por su tendencia a

la segregación económica y a la estandarización de procesos. Aunque en el párrafo anterior se afirmó que las teorías críticas aportan al proceso analítico, su impacto en la transformación no es lineal, e implica reconocer los desafíos que presentan las estructuras materiales, culturales e ideológicas. En efecto, las políticas avanzan (Muñoz & Weinstein, 2020) pero siguen siendo contradictorias (Mendoza-Horvitz, 2022; Valdés, 2025): el Programa de Integración sigue siendo la principal fuente de fondos para generar apoyo a los estudiantes, y las escuelas aún son medidas con pruebas estandarizadas de alto impacto. Esto genera la necesidad de que los actores reflexionen sobre el sentido de la inclusión y potencialmente se cobijen en sus afectos y relaciones para generar soluciones dentro de cada contexto. Las implicancias de esto último son dos: por un lado, perder la reflexión crítica sobre las condiciones estructurales y las posibilidades de la práctica corre el riesgo de reducir la inclusión a un ejercicio de adaptación, con el costo de no contribuir a emancipación de las identidades y al cuestionamiento de las normas que distinguen lo diverso de lo no diverso (Boger, 2023; Waitoller, 2020). Por otro lado, se genera una tensión dentro del campo del liderazgo para la inclusión como práctica, dado que opera dentro de los marcos organizacionales, pero se orienta a finalidades éticas. Siguiendo a Kemmis y Smith (2008) se podría señalar que las prácticas observadas se encuentran entre momentos de *poiesis* -especialmente cuando se trata de concebir una ‘correcta’ implementación de las políticas o de formas específicas de hacer inclusión- y la *praxis*, toda vez que constituyen actos conscientes y reflexivos de producir bien común. Sin embargo, las condiciones contextuales y arquitectónicas reducen las posibilidades de que estas prácticas adopten un carácter *emancipatorio*, dado que hay condiciones estructurales de mayor orden que siguen reproduciendo injusticia u opresión y que son localizadas fuera del ámbito de injerencia de las escuelas. Así ocurre, por ejemplo, con las condiciones para el financiamiento de los apoyos educativos en el marco de los PIE.

Dado lo anterior, la práctica debe evitar la excesiva problematización a costa de acciones concretas, o el exceso de énfasis en las acciones que terminaría reproduciendo su carácter técnico y omitiendo las dimensiones que se han discutido hasta ahora. Estos son desafíos para los actores pero también para quienes investigamos el liderazgo educativo, ya que resolver dicha tensión implica salir de los extremos donde la teoría se abstrae del mundo real, y donde la práctica educativa pierde una mirada crítica y reflexiva sobre sus propósitos. La dualidad está entre un liderazgo que se remite al cumplimiento y uno que reflexiona sobre su potencial emancipador

(Waite, 2022), y entre una inclusión que abandone los deseos de *normalizar* la diferencia para acercarse paulatinamente a procesos de cuestionamiento sobre la diferencia. Esto podría representar costos éticos si la inclusión se vuelve un concepto radical e inalcanzable, o si se implementa de forma técnica y poco reflexiva: en ambos casos, la inclusión se lideraría con una baja integración entre teoría y práctica, ya sea por la dificultad de traducir premisas conceptuales e prácticas cotidianas que permitan enactar *lo* inclusivo, o por el exceso de acciones que corren el riesgo de ser sentido. Esto puede tener grandes implicancias en la experiencia cotidiana y en la trayectoria de los estudiantes, por lo cual se requiere su revisión constante.

Limitaciones y proyecciones

A modo de cierre, estas conclusiones ofrecen una mirada sobre las limitaciones del estudio, y algunas proyecciones para la investigación futura dentro del campo general del liderazgo educativo, y del liderazgo educativo para la inclusión y la justicia social en particular. Para todo efecto, es reconocible que el uso de la Teoría de Arquitectura de Prácticas resultó un ejercicio fructífero para esta investigación, especialmente sobre un problema emergente y que presenta desafíos específicos.

Al respecto, la primera limitación fue tanto teórica como metodológica. Si bien las teorías de práctica han sido discutidas en el campo de las ciencias sociales (p.e. Fardella & Carvajal, 2018) y organizacionales (Gherardi, 2019) su uso para comprender las prácticas educativas -y en particular el liderazgo inclusivo- han ocurrido principalmente en países angloparlantes (p.e. Wilkinson & Kaukko, 2020). Por tanto, su incorporación a este proyecto implicó estudio constante y acompañamiento por parte del profesor supervisor, así como dos entrevistas que pudieron realizarse junto a Jane Wilkinson (Universidad de Monash), investigadora que ha elaborado este marco teórico. En este proceso, se descubrió que la limitación no solo fue teórica sino metodológica, dado que las prácticas requieren de una diversidad simultánea de estrategias de producción de datos que permitan salir de la deseabilidad social que permea las entrevistas. Por ello, la segunda fase de producción de datos se orientó principalmente a observar y preguntar sobre lo observado: de forma que las respuestas no fueran abstractas, y que la experiencia inmediata pudiera traducirse en una investigación más cercana a prácticas específicas, de forma que las conversaciones cambiaran su enfoque en ‘lo que debiera ocurrir’ en la escuela hacia los actos que

efectivamente se están llevando a cabo en cada momento. De forma similar, como investigador responsable logré comprender que la indagación en las arquitecturas de prácticas requieren de la reflexión activa por parte de los participantes, y no pueden ser consultadas directamente: por tanto, la introducción de grupos de discusión como *member check* (Kornbluh, 2015) permitieron una interpretación conjunta que facilitó el acercamiento a estos arreglos contextuales. En consecuencia, a raíz de estas limitaciones se puede aprender que los estudios de práctica requieren de una relación cercana que facilite la observación de espacios concretos y posteriores entrevistas sobre las acciones como ocurren (y no sobre “la forma en que las personas desean que ocurra”), así como grupos de informantes clave dentro de la organización que interpreten los datos junto a quien investiga.

La segunda limitación se relaciona a la dimensión temporal de la investigación, y a la distancia que esta guarda con los ritmos de la vida cotidiana en escuela. Este diseño metodológico siguió un diseño estructurado e intencionado para abarcar los distintos ámbitos de la Teoría de Arquitectura de Prácticas, asegurando los elementos de rigurosidad y confiabilidad en los datos. Sin embargo, ya se mencionó que la primera fase donde se realizaron entrevistas generó una tendencia a respuestas permeadas por la deseabilidad social, y al mismo tiempo no todos los procedimientos pudieron ser realizados por la demanda de los actores escolares, siendo el ejemplo más claro la escuela particular subvencionada, donde una de las visitas se vio interrumpida por el fallecimiento de familiares de un estudiante, y por la renuncia de su jefa de UTP. Sin embargo, al revisar este proyecto de investigación en perspectiva desde la teoría de prácticas, se puede discutir que el tiempo es en sí mismo parte de la arquitectura que prefigura las posibilidades de liderar. Esto lleva a pensar que la investigación orientada a las prácticas requiere de otras aproximaciones, como son el shadowing y la investigación acción (Kemmis, 2009), de forma que las prácticas puedan ser comprendidas in situ desde su ocurrencia natural, y no desde las ideas preconcebidas por el investigador desde su posición particular. A la vez que este tipo de comprensiones permitiría una investigación más cercana a la práctica, también facilitaría la triangulación de distintas voces dentro de la escuela, incluidas algunas que han estado ausentes en este informe: estudiantes, familias y sostenedores, entre otros.

Una última limitación del presente estudio es su relación con el campo de investigación nacional e internacional, dado que el mismo acto de investigar puede ser concebido como una

práctica. En este sentido, es prudente afirmar que tanto la Teoría de Arquitectura de Prácticas como el campo de investigación del liderazgo están en constante disputa y evolución (McGinity et al., 2022; Kemmis, 2025; Thomson, 2017; Variyan & Edwards-Groves, 2025) y que por tanto la reflexión sobre el contexto en el que se sitúa esta investigación es necesaria. Al respecto, ¿es la inclusión el único motivo por el cual el liderazgo educativo debe ser problematizado? A lo largo de este proyecto se ha sostenido que una perspectiva crítica sobre el mismo obedece a la naturaleza transformadora de la inclusión. Sin embargo, parte de la literatura utilizada, desde el compendio de Smyth (1988) abordan al liderazgo educativo en general. Esto lleva a pensar que la inclusión se instala como una necesidad dentro de un cambio mayor: la necesidad misma de recuperar la dimensión ética, moral y política dentro del liderazgo educativo como práctica. Es probable que se requiera de este trabajo antes de seguir profundizando en el liderazgo inclusivo o socialmente justo como única respuesta frente a un concepto que aún puede ser disputado en términos generales. Así, se podría pensar en que los liderazgos pedagógicos, transformadores, distribuidos, entre otros modelos (Bush, 2016) también pueden incorporar las reflexiones sostenidas a lo largo de este trabajo: es posible pensar un liderazgo pedagógico que se base en miradas críticas sobre la enseñanza y aprendizaje, en liderazgos distribuidos que incorporen reflexiones sobre el poder y en liderazgos transformacionales que disputen el propósito de lo que busca ser transformado. En efecto, esta tesis busca contribuir desde estas miradas para repensar los fines del liderazgo en términos globales: como práctica que puede enfocarse en sus resultados pero también en su propósito dentro del sistema educativo y social. Incluso podría pensarse en el liderazgo para la inclusión -o *liderazgo inclusivo*- como un factor transversal a otros modelos o enfoques. Esto puede ser nutrido en discusiones bibliográficas e investigaciones futuras.

La investigación que aquí se presenta comenzó con la inquietud sobre las dificultades que guarda liderar proyectos inclusivos. Y como toda investigación, termina con una pregunta que no se termina de responder: ¿en qué medida el liderazgo para la inclusión puede ser emancipador, y cómo se relaciona con las prácticas y arquitecturas sociales que le rodean? En su estado actual, los datos no logran responder estas preguntas a cabalidad, pero sí contribuyen a un análisis más detenido sobre los elementos que las delimitan.

Dicho lo anterior, desde este ejercicio se despliegan futuras líneas de investigación. Una de ellas se instala dentro de la corriente teórica trabajada a lo largo de esta investigación, y consiste

en la noción de *ecologías de práctica* (Kemmis et al., 2012), concepto que no ha sido ampliamente desarrollado en este trabajo y que enfatiza la forma en las prácticas interactúan entre ellas. Aun cuando este trabajo ha dado cuenta de que las prácticas interactúan y se enmarcan en arreglos socioculturales de mayor envergadura, la noción de *ecología* permite ampliar la mirada hacia prácticas que se configuran mutuamente, aumentando el entramado de arquitecturas que se ponen en juego. De esta forma, la teoría permite avanzar hacia una perspectiva compleja donde el liderazgo se entrama con las prácticas de enseñanza, el aprendizaje, la participación y el desarrollo profesional. Esto implicaría reemplazar la noción de ‘liderazgo para la inclusión’ por una mirada sobre ‘prácticas engarzadas que buscan construir una escuela inclusiva’, donde todas las mencionadas cobran igual relevancia epistemológica. Reconstruir esta ecología junto a actores del sistema chileno permitirá evaluar la transformación de escuelas desde perspectivas ecológicas y dar cuenta de nuevos aspectos que requieran de consideración por parte de académicos y tomadores de decisiones.

En específico, un aporte de gran interés sería diversificar herramientas metodológicas y analíticas que legitimen e incorporen las voces de nuevos actores para comprender las prácticas educativas (y entre ellas, la de liderazgo), especialmente en torno a temáticas de inclusión y justicia. Ejemplos de lo anterior pueden ser los líderes intermedios, las familias e incluso de los mismos estudiantes: quienes no pueden quedar segregados de la investigación si precisamente se busca construir una agenda que transforme las lógicas de poder. La investigación en sí misma constituye una práctica socialmente situada, y por tanto es preciso pensar que incorporar voces tradicionalmente marginadas en el trabajo académico es un acto que redistribuye el poder en la construcción de conocimiento sobre lo que hoy entendemos como la práctica de liderar. Su incorporación parece necesaria para la investigación futura, y requiere abrir nuevas formas de investigación reflexiva y participativa dentro del campo.

La segunda proyección se relaciona a los resultados de este trabajo, donde la historia, la identidad y los discursos sociales aparecen como parte constitutiva de las prácticas. Esta propuesta ha surgido en tradiciones amplias de las ciencias sociales, como las comunidades de práctica (Wenger, 2001) y los estudios de la subjetividad (Bernasconi et al., 2022). Sin embargo, teorías como éstas también se encuentran de forma emergente dentro del campo del liderazgo educativo donde se han abierto preguntas sobre la subjetividad (Niesche & Heffernan, 2020) y sobre los

discursos (McLaren, 2022) que se entraman entre quienes lideran. Desde estas aproximaciones se avizora un elemento que coincide con los resultados de la tesis, ya que las prácticas y contextos socioculturales además de facilitar el ejercicio de prácticas, constituyen subjetividades que negocian entre distintas demandas y discursos sociales. Este parece ser el caso del liderazgo, que a raíz de esta investigación parece moverse entre arquitecturas discursivas donde las demandas sociales, las enunciaciones sobre lo público y algunos discursos religiosos sobre la caridad y el servicio se cruzan para definir qué se requiere por incluir y/o ser socialmente justo. Por otro lado, la inclusión como propósito del liderazgo parece tensionada entre imperativos éticos y requisitos organizacionales, sosteniendo una práctica que debe resolverse entre su dimensión pedagógica pero también ético-social. Por tanto, los estudios del discurso o la subjetividad dentro del campo del liderazgo pueden aparecer como línea de investigación futura que complementen este acercamiento a las prácticas, y siga nutriendo el campo de investigación en el contexto nacional.

Por último, la proyección también apunta a seguir produciendo conocimiento sobre la realidad particular-subvencionada dentro del sistema educacional chileno. Siguiendo la tendencia del campo de investigación, es posible que la investigación comience describiendo e identificando prácticas que permitan comprender mejor el campo. Sin embargo, la perspectiva de prácticas permite ver que dichas prácticas se ven influenciadas por marcos mayores (las arquitecturas): por tanto, un acercamiento analítico como el realizado en esta oportunidad a establecimientos de un sistema diverso (Elacqua & Martínez, 2016) puede producir conocimiento interesante, especialmente en un sector de establecimientos educacionales que son diversos. Para efectos de esta investigación, la selección de escuelas participantes permitió entender las prácticas como contribución a la agenda de la inclusión en el país: sin embargo, está lejos de ser una representación generalizable de un segmento educacional que se caracteriza por su heterogeneidad. Esto es de gran relevancia si se pretende proyectar la investigación y diseño de políticas públicas que impacten en estas comunidades.

Estas proyecciones buscan responder a preguntas que no lograron ser respondidas en este trabajo: ¿cómo dialogan las prácticas de liderazgo con las diferentes acciones dentro de la escuela? ¿puede el liderazgo por sí solo responder a las demandas de la política nacional e internacional? ¿cómo resuelven los líderes las tensiones educativas y administrativas de su labor cotidiana? Estas

preguntas podrían llevar a respuestas relevantes en el marco de una política pública que sigue en evolución, y de cambios sociales que seguramente seguirán ocurriendo.

Referencias

- Aguayo, F., Díaz, C., Moraga, P., & Olave, M. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: Un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5447>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Taylor and Francis.
- Améstica, J. (2023). “Incluirnos 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>
- Andriana, E., & Evans, D. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research*, 103, 101644. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644>
- Arar, K. & Oplatka, I. (2022). *Advanced theories of educational leadership*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14510-0>
- Arar, K. H., Özen, H., Başaran, O., & Turan, S. (2026). Educational leadership and social justice: A hybrid systematic review. *Journal of Educational Administration and History*, 58(2), 127-160. <https://doi.org/10.1080/00220620.2026.2627590>
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Educare*, 22(3), 151-176. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Assaél, J. & Contreras, P. (2018). La etnografía escolar en la década de los años 1980. J. Assaél Budnik, y A. Valdivia Barrios (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp.59-74). Santiago de Chile: Universitaria
- Barber, M. & Mourshed, B. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey&Company. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20secto>

[r/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21840.074)

- Benavides Moreno, N. E., Reyes Araya, D., & Alarcón-Leiva, J. (2023). Ley de Inclusión Escolar en Chile: Desafíos de gestión para establecimientos particulares subvencionados. *Praxis Educativa*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21840.074>
- Bernasconi, O., Fardella, C., & Rojas, S., (2022). Introducción. En O. Bernasconi, C. Fardella, S. Rojas Navarro (Eds.) *Sujetos y subjetividades: Aproximaciones empíricas en tiempos actuales* (pp.11-28). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Blackmore, J. (2016). *Educational Leadership and Nancy Fraser*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777337>
- 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.
- Blanco, R. & Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusive*, 13(2), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Blount, J. M. (2013). Educational Leadership through Equity, Diversity, and Social Justice and Educational Leadership for the Privilege Imperative. En L. Tillman y J.J. Scheurich (Eds.) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity* (pp.7-21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203076934.ch1>
- Boger, M. (2023). Political ontologies of difference and their trilemmatic structure. En S. Steitz, P. Auer y R. Bellacicco (Eds). *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (pp.19-30). Verlag Barbara Budrich. DOI 10.3224/84742698
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*, 17(4), 695-718. <https://doi.org/10.1080/17437199.2022.2161594>

- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.) *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas*. Universidad Diego Portales.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios* (pp.265-287). LOM.
- Capper, C. A. (2019). *Organizational theory for equity and diversity: Leading integrated, socially just education*. Routledge.
- Carrasco, A.; Bonilla, A.; & Rasse, A. (2019). Capital profesional del sector particular subvencionado en Chile ¿Oferta diversa o desigual? En A. Carrasco y L. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 449-504). Ediciones UC.
- Carrasco, J. & Gedda, R. (2022). La inclusión como reforma a gran escala: Trayectorias de cambio en escuelas privadas subvencionadas en Chile 2015-2020. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 39-58. <https://doi.org/10.35362/rie8915023>
- Castillo, P., & Norambuena, I. (2020). La educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 16(2), 267-293. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- Cortez, M. & Zoro, B. (2018). Inspectores generales y encargados de convivencia: Fortalecer liderazgos medios para mejorar la convivencia escolar en escuelas y liceos chilenos. En O. Nail y C. Monereo (eds.) *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar*. RIL Editores. ISBN: 978-956-01-0580-6
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103. doi: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019). Prácticas de exclusión en culturas escolares inclusivas en Reino Unido. *PUBLICACIONES*, 49(3), 23-36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11402>

- Decreto 67 (2018, 20 de Febrero). Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación.
- Decreto 170 (2009, 14 de Mayo). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- DeMatthews, D. (2020). Undoing systems of exclusion: Exploring inclusive leadership and system thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 5-21. <http://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0044>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & 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>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & 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? In I. Bogotch y C. Shields (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (pp. 141-160). Springer.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán (Coord.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 145-160). Salamanca, España: Amarú.
- Eacott, S. (2015). Sociological approaches to scholarship in educational leadership, management and administration. Em D. Burgess & P. Newton (Orgs.), *Theoretical foundations of educational administration and leadership* (p. 279–300). Routledge.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la Inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Eisenhart, M. (2005). Hammers and saws for the improvement of educational research. *Educational Theory*, 55(3), 245-261.

- Elacqua, G., & Martínez, M. (2016). ¿Padres incautos? Análisis del comportamiento de elección escolar en Chile entre 2004 y 2009. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp.113-150). Ediciones UC.
- 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.
- Escudero, J. (2023). La educación especial en Chile: Desde un sistema propio a uno integrado. *Cadernos de Histórica da Educação*, 22, 1-19. <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-174>
- Fardella, C., & Carvajal Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1). doi: [10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241)
- Fetterman, D. (1988). *Ethnography: Step by step* (2a edición). Thousand Oaks.
- Fitzgerald, J. & Radford, J. (2022). Leadership for inclusive special education: A qualitative exploration of SENCOs' and principals' Experiences in secondary schools in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 992-1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1760365>
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trans.). Morata.
- Fullan, M. (1982). The meaning of educational change. OISE Press/Ontario Institute for Studies in Education.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17, 539-544. <http://dpo.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Gherardi, S. (2019). *How to Conduct a Practice-based Study*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788973564>
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.

- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I. & Jiménez Vargas, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. doi: [10.17645/si.v9i4.4611](https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611)
- Gronn, P., & Ribbins, P. (1996). Leaders in Context: Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 452-473. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032003008>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2012). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (1a ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94-108.
- Gunter, H. M. (2022). An intellectual history of the political in the educational management, administration and leadership field. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 252-268. <https://doi.org/10.1177/17411432211051916>
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2023). Inclusive education policies – objects of observance, omission, and obfuscation: ten years on... *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3234–3252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697>
- Hernández, M., & Carrasco, A. (2021). Clases medias e inclusión escolar: Explorando la zona de mediación de la segregación en las escuelas. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1878>
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Fundación Chile.
- Hoffman, L. P. (2009). Educational leadership and social activism: A call for action. *Journal of Educational Administration and History*, 41(4), 391-410. <https://doi.org/10.1080/00220620903211596>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3). <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

- Kemmis, S. (2025). A response to Variyan and Edwards-Groves. *Critical Studies in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2375348>
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J. & Hardy, I. (2012). *Ecologies of practice*. En P. Hager, A. lee & A. Reich (Eds.), *Practice, learning and change: Practice-theory perspectives on professional learning* (pp.33-50). Springer.
- Kemmis, S., y Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice arquitecturas and the cultural, social and material conditions for practice. En S. Kemmis y T. Smith (Eds.) *Enabling Praxis: Challenges for Education* (pp. 37-64). Sense.
- Kemmis, S., & Smith, T. (2008). Personal praxis: learning through experience. En S. Kemmis y T. Smith (Eds.) *Enabling Praxis: Challenges for Education* (pp. 16-36). Sense.
- Kew, K., & Fellus, O. (2022). Borderland education beyondfrontiers: Policy, community, andeducational change during times of crisis. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1-16. doi: [10.1177/14782103221076642](https://doi.org/10.1177/14782103221076642)
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Kornbluh, M. (2015). Combatting Challenges to Establishing Trustworthiness in Qualitative Research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(4), 397-414. <https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1021941>
- Kügelmass, J. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. National College for School Leadership. <https://core.ac.uk/download/pdf/4154875.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40, 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leiva, M.V.; Gairin, J. & Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores nóveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/riue.48.3.2019.291-300>
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Lewis, K. (2016). Social Justice Leadership and Inclusion: A Genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324–41. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589>.

- Ley 20.370 (2009, 12 de Septiembre). Establece la Ley General de Educación.
- Ley 20.845 (2015, 8 de Junio). Ley 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.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S., & Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: Recording workday practices through ESM logs. *Computers & Education*, 58(1), 413-422. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.014>
- López, V., González, P., Mangui, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F. & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(157). doi: [10.14507/epaa.26.3088](https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088)
- Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2022). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221. doi: [10.1108/JEA-02-2021-0022](https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022)
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. In K. Mahon, S. Francisco and S. Kemmis (Eds). *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures* (pp.1-30). Springer.
- Mahon, K., Heikkinen, H., Hurrunen, R., Boyle, T. & Sjølie, E. (2021). What is Educational Practice?. En K. Mahon, C. Edwards-Groves, S. Francisco, M. Kauko, M., S. Kemmis, & K. Petrie, (Eds.). (2020). *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (pp.15-38). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5>
- Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V., & Soto, K. D. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Marfán, J., Muñoz, G., Weinstein, J., & Sembler, M. (2021). School Leadership Policy and Change in Principals' Practices. Evidence after a Decade of Reforms in Chile (2009-2019). *Leadership and Policy in Schools*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2010767>

- Matus, C. (2019). Introduction: Schools are being produced right *now*. En C. Matus (Ed.), *Ethnography and Education Policy: A critical analysis of normalcy and difference in schools* (pp.1-18). Springer.
- McLaren, P. (2022). Educational leadership in uncertain times: A foreword. En F. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 3-6). Palgrave. doi: 10.1007/978-3-030-99097-8
- Mendoza-Horvitz, M. (2022). Inclusión, igualdad y asimilacionismo en escuelas con diversidad socioeconómica. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue3-fulltext-2766>
- McGinity, R., Heffernan, A., & 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>
- 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. Recuperado el 22 de Noviembre de 2016 de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>
- Ministerio de Educación (2021). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>
- Ministerio de Educación (2021). Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar. Dirección de Educación General, MINEDUC. Recuperado de https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021.pdf
- Ministerio de Educación (2022). Orientaciones para el proceso de planificación de la mejora educativa 2023, en el marco de los desafíos de reactivación educativa integral. Recuperado de <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2023/01/Orientaciones-PME-2023.pdf>

- Muñoz, G. & Weinstein, J. (2020). Ley de inclusión: El difícil proceso para redefinir las reglas del juego de la educación particular subvencionada en Chile. En Ornelas, C. (Ed.). *Política educativa en América Latina: Reformas, resistencia y persistencia*. Siglo XXI Editores México.
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Murillo, F. & Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M. & Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186.
- Niesche, R. (2019). Hacia un liderazgo socialmente justo. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (1a ed., pp. 222-244). Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/libro-4.pdf>
- Niesche, R., & Gowlett, C. (2019). Social, Critical and Political Theories for Educational Leadership. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8241-3>
- Norwich, B. (2014). Recognising Value Tensions That Underlie Problems in Inclusive Education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Richard Niesche, & Heffernan, A. (Eds.). (2020). *Theorising Identity and Subjectivity in Educational Leadership Research* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429032158>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 12(3), 263-274.
- Parrilla, A. (2001). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29

- Pastore, P. (2025). La educación in-clusiva como problema de política pública en el contexto de la agenda de Educación 2030. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(1), 1-23. <https://ried.web-site/nuevo/index.php/ried/arti-cle/view/art60>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition). SAGE Publications, Inc.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata.
- Piñero, M. & Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Barquisimeto.
- Precey, R. & Mazurkiewicz, G. (2013). *Leadership for inclusion: An overview*. En G. Mac Ruairc, E. Ottesen y R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education: Values, visions and voices* (pp.105-120). Sense Publishers.
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70, 55-81. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Rojas-Fabris, M. T. (2018). Inclusión social: Miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 217-234. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- 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. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Romero-Gracia, N. & Gómez-Hurtado, I. (2021). Liderazgo y Dirección Escolar para Atender al Alumnado con Necesidades Educativas especiales. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 177-208. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2021.6366>
- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C. & Ström, K. (2023). Between vision and reality: Finnish school leaders' experiences of their own and teachers' roles in the development of co-teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175247>

- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>.
- Ryan, J. (2015). Strategic activism, educational leadership and social justice. *International Journal of Leadership in Education*, 19(1), 87-100. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1096077>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (2a ed., pp. 177-204). Universidad Diego Portales. Recuperado el 28 de abril de 2022 en <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Schatzki, T. R. (1990). Do Social Structures Govern Action? *Midwest Studies in Philosophy*, 15, 280-295. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.1990.tb00218.x>
- Sellars, M. & Imig, S. (2021). School leadership, reflective practice, and education for students with refugee backgrounds: A pathway to radical empathy. *Intercultural Education*, 32(4), 417-429. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889988>
- Sepúlveda, P., Vicente, N., & Weinstein, J. (2025). Desigualdad educativa: Las inequidades por superar la distribución de las capacidades profesionales docentes. In. C. Navia (Ed.) *Educación y Justicia Social: Propuestas desde el socialismo democrático* (pp. 122-142). Fiedrich Ebert Stiftung.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Smyth, J. (1989). *Critical perspectives on educational leadership*. Routledge.
- Stahl, N. & King, J. (2020). Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44(1) 26-28. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1320570>
- 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>
- Stone, D. (2012). *Policy paradox: The art of political decision making* (3rd ed). W.W. Norton & Co.

- Szeto, E. (2021). How do principals' practices reflect democratic leadership for inclusion in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 471-492. <https://doi.org/10.1177/1741143220915922>
- Theoharis, G., & Scanlan, M. K. (2021). *Leadership for increasingly diverse schools* (2da edición). Routledge, Taylor & Francis.
- Thomson, P. (2017). A little more madness in our methods? A snapshot of how the educational leadership, management and a. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 215-230. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1315381>
- Torricella, A. (2018). De viajes teórico-metodológicos y mapas. Bitácora de una travesía entre la noción de representación visual como reflejo hacia la práctica y su aplicación en un caso de estudio con fotografías familiares personales. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 40, 41-64. <https://doi.org/empiria.40.2018.22010>
- UNESCO (2020). *Inclusion and education: All meand all*. Recuperado el 15 de junio de 2023 desde <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>
- 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>
- Valdés, R. (2023). *La escuela inclusiva en la sociedad del rendimiento*. RIL.
- Valdés Morales, R., Améstica, J. M., Coronado, C., Urra Águila, S., & Chávez, C. (2025). A 30 años de la Declaración de Salamanca: Notas sobre la educación inclusiva en Chile. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14678716>
- Valdés, R., Améstica, J. M., & Coronado, C. (2025). Leadership practices for school inclusion in Chilean schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432251347497. <https://doi.org/10.1177/17411432251347497>
- Valdés, R. A., & Gómez-Hurtado, I. C. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>

- Valdés, R., Miranda Carvajal, C., & Améstica, J. M. (2025). Liderazgo escolar inclusivo: Validación de un instrumento español en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 15, 1-27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2025.79943>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Variyan, G., & Edwards-Groves, C. (2025). The theory of practice architectures and its discontents: Disturbing received wisdom to make it dangerous again. *Critical Studies in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2334779>
- Villalobos-Parada, B., López, V., Carrasco, C., Ascorra, P., Morales, M., Álvarez, J. P., Ayala, Á., Olavarría, D., & Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 133. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i2.529>
- Waite, D. (2022). *On Educational Leadership as Emancipatory Practice: Problems and Promises* (1º ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003164449>
- Waitoller, F. R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. In C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson, & A. Page (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues & Controversies* (89-107). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wang, Y. (2018). The Panorama of the Last Decade's Theoretical Groundings of Educational Leadership Research: A Concept Co-Occurrence Network Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 327-365. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761342>
- Wanjiru, J. (2021). School leadership and post-conflict education: How can their roles in developing inclusive practices in post-conflict schooling be understood and conceptualized? *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 145-163. <https://doi.org/10.1177/1741143219884693>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008- 2019). *Calidad en la Educación*, 51, 15-52.
- Wenger E., (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Cambridge University Press.

- Wilkinson, J. (2017). Reclaiming education in educational leadership. En P. Grootenboer, Ch. Edwards y S. Choy (Eds.), *Practice theory perspectives on pedagogy and education* (pp.231-242). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3130-4>
- Wilkinson, J. (2021). *Educational Leadership through a Practice Lens: Practice Matters*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-7629-1>
- Wilkinson, J. & Kaukko, M. (2020). Educational leading as pedagogical love: The case for refugee education. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629492>

**Configuring leadership practices for inclusive education:
A practice lens from Chile**

Abstract

This study interrogates the how school leadership practices are configured in different settings as they seek to build more inclusive and equitable schools. Based on the theory of practice architectures, a parallel study case took place in a public and a particular-subsidized Chilean school to understand these leadership practices from the perspective of management teams and teachers. Findings point out how leadership's sayings negotiate the meaning of inclusion according to collective identities, while doings contest bureaucracy from situated actions and relatings are bases on trust and commitment. Leadership practices show how leadership for inclusion is complex, situated and inevitably tensioned by political and cultural architectures, unveiling the need for deeper approaches from policy design and research. Discussions surround how the sited ontology of practices, its transformative potential to neoliberal and exclusionary conditions, and how amplifying the use of practices theories contribute to theory building around leadership and inclusion.

Keywords: Educational leadership, school leadership, inclusive education, leadership research, practice theory, theory of practice architectures.

Configuring leadership practices for inclusive education: A practice lens from Chile

As inclusion has been a priority in educational reforms across the globe (Ainscow, 2020), challenges for its implementation and barriers for school transformation have persisted (Valdés et al., 2025). Public policies have been designed in diverse countries, as they renewed their compromise to guarantee education for every student. Nevertheless, transformation requires continuous work and awareness from educational systems, as inclusion/exclusion dynamics change with history (Blount, 2013; Parrilla, 2001).

School leadership has been identified as a relevant practice for change and transformation. Nevertheless, its role has been mainly associated to improvement of learning outcomes (Leithwood et al., 2020) in despite of more radical contributions such as inclusion and social justice (Ryan, 2011). In fact, the relationship between leadership and inclusion could be translated into building ‘effective inclusive schools’ oriented to increase academic results; or ‘socially just and inclusive schools’ who also address identities and segregations within communities (DeMatthews et al., 2021). Therefore, leadership relevant for inclusive education, but requires deeper positioning on what is to be expected from school leadership to build inclusive schools.

Central to the intersection between inclusion and leadership practices is policy design and implementation. Although policies produce structure and promote best practices based on evidence, their rationale tends to be problematic when applied to inclusive transformation. This is due to the problematic nature of inclusive educational policies, which are always social and historical artifacts subject to interpretation and reframing (Hardy & Woodcock, 2023) within

educational processes that are in permanent transformation (Manghi et al., 2020). In this matter, school leadership plays a pivotal role in interpreting and building sense around policies, which is a daily challenge around general reforms (Muñoz, 2021; Shaked & Schechter, 2019) and more specifically for inclusive oriented ones (Inostroza & Pavez, 2024). Consequently, distance is to be expected between policies and practice in situated contexts, which need to be further comprehended.

In the Chilean context, inclusive policies have been developed since the early 1990's to guarantee the right for education for all. Following international trends, Chilean laws and decrees include diverse approaches: from narrow approaches such as support programs for students with Special Educational Needs-SEN (Decree 170, 2010) to broader measures that include prohibiting exclusionary dynamics for students' enrollment (Law 21.850, 2015) and curricular flexibility to diversify of teaching and evaluation (Decree 67, 2018; Decree 83, 2015). This has meant that special education has gradually transitioned from an isolated system to a more integrated one in mainstream schools (Escudero, 2023) following the publication of the Warlock report (Valdés, 2023) that suggested the need to overcome medical paradigms and include every student in every context.

Specifically, Decree 170 set the basis for School Integration Programs (PIE), one of the most recognized strategies where students diagnosed with SEN receive additional pedagogical support, has led to posterior policies that included every student in schools, such as Decree 67 and 83. This shows how inclusive practices have been expanded to specific focus on individual 'problems' to collective notions of what is to be included. Additional instructions and suggestions include other groups such as immigrants and LGBTQI+ students and have been provided by the

Ministry of Education, although some critics have emerged for the lack of economic resources for their implementation within communities.

Nonetheless, policies have been criticized for their *hybrid* condition (López et al., 2018) since schools are simultaneously demanded to be inclusive and increase their learning outcomes. These demands to teaching and learning to be diversified and standardized at the same time. In this context, principals show considerable disposition to make their schools be inclusive, but at the same time feel the need for further support to promote change and transformation coherently (Rojas et al., 2021). The confusion increases when the role leadership plays in different inclusive policies is vaguely described (Valdés & Fardella, 2024). This reinforces the gap between policies and practices, particularly if educational reforms translate into multiple discourses and expectations. Specifically, it must be considered that the school leadership framework does consider inclusion and social justice within the personal resources to be developed by principals: but this is expected in a transversal way and not placed as a main responsibility, prioritizing other concrete aspects such as administrative tasks and pedagogical goals (Ministerio de Educación, 2015). In addition, inclusive policies in Chile have also included particular-subsidized schools, who concentrate the bigger proportion of student enrollment within the educational system (Elacqua & Martínez, 2016). Research has shown how exclusion and inclusion are expressed in these schools (Mendoza-Horvitz, 2022) and the diverse trajectories that they generated when responding to inclusion (Carrasco & Gedda 2022), which makes the Chilean context even more confusing and vague.

Problematizing prevailing notions of leadership for inclusion

Given the previous context, educational leadership in Chile seems to reproduce international trends where inclusion is expected to happen although education is governed by

standards (Waitoller, 2020). To this matter, literature shows some nuanced and opposite arguments: while some suggest that inclusion can be negotiated with the standards agenda and help developing inclusion as a result (Ainscow et al., 2006); others argue that the sole nature of inclusion is not to be reduced to predetermined actions (Hess, 2004). This contradiction does not consider how inclusion is also framed in contradictory policies and new social processes, as it has been argued.

In the field of educational leadership, management and administration (ELMA) this has been reinforced by studies where leadership has been identified as one of the biggest impact factors in students' learning (Leithwood et al., 2020) and a subsequent research trend that has prioritized research oriented to solutions and recommendations. Some authors have identified this as the functionalist trend in educational leadership (H. M. Gunter, 2005; McGinity et al., 2022) and questioned the need to diversity approaches to conceptualize and analyze how challenges are addressed.

Because functionalism has been a prevailing notion where leadership is expected to generate successful change and make sense in schools, there is a risk for inclusion to be reduced into specific practices that could be standardized and therefore could skip its complexities. This represents a dilemma for educational leadership, since it could be inclusive either to improve standardized outcomes or to transform schools from socially just perspectives (DeMatthews et al., 2021). For educational leadership to foster inclusion, it is necessary to engage in its historical and subjective dimension (Blount 2013; Lewis, 2016). Following Gardner-McTaggart, (2022) global issues such as segregation and exclusion require different approaches to leadership, which can be provided from alternative theoretical approaches.

To inquire educational leadership and its role in social transformation, research perspectives need to be diversified. Gunter (2001) distinguishes scientific and instrumental have prevailed in the field; however, leadership can also be analyzed from *humanistic* approaches that consider subjective experience, and *critical* approaches that interrogate the role leadership plays in sustaining power dynamics (see also Foster, 1986; Smyth 1989). Subsequent contributions to the field also include the so called ‘practice turn’ in leadership research, that was later translated into educational leadership. These perspectives consider leadership as intersubjective practices where cultural, discursive and relational dimensions converge (Raelin, 2023) turning leadership into a sited practice that varies according to settings and broader social configurations. Thinking of context and sites as constitutive dimensions of leadership is also relevant for school contexts, since schools are also embedded into broader social structures (Wilkinson, 2021). In brief, this means leadership in schools is an attempt to articulate social-cultural processes and pedagogical and organizational sites, hindering the possibility of reaching a standard practice and unveiling the need to understand it contextually.

Previous research in Chile has identified impactful practices that could enhance inclusive transformation within schools (e.g. Leiva et al., 2019; Valdés et al., 2025) emphasizing aspects such as developing inclusive culture, fostering professional development and managing collaborative pedagogical strategies for diverse student, among others. Nevertheless, the complex nature of policies and inclusion that were described above challenge leadership to reconfigure context-based decisions. Therefore, this work considers leadership as a sited practice that could reinforce or transform broader social processes (such as educational in/exclusion) from its daily happening.

Coherently, the objective of this research was to *Analyze how leadership practices for inclusion were configured in two Chilean schools with different administrative settings*, from a practice-based theory to understand educational leadership. For this purpose, this study is based on theories that problematize how practices are both enabled and constrained by socio-cultural contexts, being both dimensions mutually constitutive.

Theoretical Framework

To analyze leadership for inclusion practices in specific settings such as Chilean schools, two issues need to be theoretically framed: leadership for inclusion (or inclusive leadership) and educational leadership as practice. Concepts and assumptions will be developed in the following pages, to end with an approach to the specific theoretical model used in this research.

Leadership for inclusion: from organizational to social practice

Educational leadership for inclusion -oftenly named inclusive leadership- has been pointed out as a key practice to promote transformation within educational settings. For Ryan (2016) leadership becomes relevant once power dynamics within schools are acknowledge as a dimension that reproduce broader social dynamics. In this sense, leadership plays a transformational role that requires it to promote inclusion and be inclusive itself. Similar approaches that interrogate leading practice from its moral and political implications include social justice (Gümüş et al., 2021) and culturally responsive perspectives (Khalifa et al., 2016): which share a common understanding of leadership as a practice with political implications.

Some authors have analyzed the trend in the literature about leadership for inclusion. These reviews show how this approach faces practical challenges related to the organizational and cultural aspects of school leadership, while theoretical backgrounds are still being developed and there is a lack of a common understanding within the field (Valdés Morales, 2022). Although

its lack of clarity, recent research show that leadership for inclusion has been defined as a personal attitude or value (Neves et al., 2023; Pedaste et al., 2021) but also as a collective process (Duncan & Punch, 2021; Rönn-Liljenfeldt et al., 2023). Another conceptual tension also derives from the influence of both organizational (Pollock & Briscoe, 2019) and educational theories. These proves that the notions around leadership for inclusion are still being developed.

Regardless of diverse conceptualizations, some tension can be found between research oriented to *inclusive improvement* and perspectives that rather problematize leadership practices from socially just perspectives. In fact, perspectives that seek to build organizational coherence in school practices coexist with experiences where other interests become relevant, incorporating practices of care (Wilkinson & Kaukko, 2020) and enriching relationships with communities and political stakeholders (Gajardo & Torrego, 2023; Kew & Fellus, 2022). This enriches the ways to conceptualize inclusive leadership, as it is not only about making inclusion work, but also address the ethical aspects embedded in practice (Améstica, 2023). Considering this, leading practices also reflect implicit notions of schools beyond functionalism, as they are aligned with a deeper comprehension into interpretative and critical approaches (Capper, 2019) where schools are also considered as places where subjective experience and social discourses are at play. Consequently, leadership practices for inclusion also appeal to personal biographies and beliefs that underlie daily decisions (Riehl, 2000). This makes leadership for inclusion a nuanced practice that requires deeper analysis.

A practice lens to understand leadership for inclusion

To address the complexity of educational leadership for inclusion, a coherent discussion is needed regarding the nature of *practice*. In broader social sciences, a ‘practice turn’ has been developed to define practices beyond concrete actions and stablish coherent relationships

between them and major social phenomena (Schatzki, 1990). This notion of practice states that the micro and macro levels are interconnected, offering ways to problematize what occurs in social life.

Among practice theories, there is a special interest to problematize what occurs in organizations (Gherardi, 2019) and specifically in schools and educational settings, including educational leadership. As leadership is analyzed from a practice lens within specific units, it is argued that the organizational dynamics generated by leaders are in a dialectical relationship with major social discourses (Wilkinson, 2021). Therefore, practices are historically constituted and contextually based and form their own trajectory of as they happen (Fardella & Carvajal, 2018). This dependence does not mean that social structures determine what practice is; on the contrary, a *flat ontology* is proposed to state that both general structures and individual agency sustain a dialogical relationship (Schatzki, 1990). This means that leadership practices are culturally based and socially prefigured but not determined. Coherently, transformational agency becomes possible (Stetsenko, 2019) and practice can be defined as actions that have technical, ethical and emancipatory potential (Kemmis & Grootenboer, 2008).

The previous leads to think of educational leadership as a practice that is framed in specific cultural, social and political settings: they move within specific educational agendas, policy reforms and cultural process. Nevertheless, this context constrains and enable practices, serving as a background that can be reinterpreted and contested. Therefore, leadership practices are not limited to a set of individual competencies that unfold in neutral contexts (Biesta, 2025), but social practices that emerge in the intersection between individual actors and material, discursive and relational conditions that make them possible.

Researching educational leadership from a practice lens require problematizing some conceptions. The main one refers to the notion of leadership *as praxis*: which means the focus moves from traditional perspectives that identify concrete actions with objectivity pretensions, to a deeper perspective that considers how these actions are also triggered by intention and social awareness (Kemmis & Smith, 2008). Thus, practices follow different interests, including making things correctly according to theories and external orientations (*tekhne*), articulating actions with a genuine interest ethics and human wellbeing (*praxis*) and even acquiring an emancipatory perspective (Mahon et al., 2021). Following this, practices can be interrogated as they respond to major knowledge interests.

A specific framework to do the latter is the theory of practice architectures (Mahon et al., 2017; Wilkinson, 2021) where the interests of practice collide with their ‘architectures’: meaning the wider social, cultural and material sites that constrain and enable the shape practices can take in a specific context. Form this theoretical perspective, practices are configured in intersubjective spaces where language, materiality and socio-cultural elements interact. Specifically, the theory of practices architectures proposes three ways in which practices unfold, each of whom interact with a broader architecture:

- *Sayings* are manifested in specific language and prevalent terms, which at the same time sustain *cultural and discursive arrangements*, that is, discourses and cultural meanings.
- *Doings* reflect the material and actionable side of practices, consisting of frequent actions and procedures in dialogue with *material-economic* arrangements, composed by the material resources and conditions available.

- *Relatings* that incorporate values and emotions underlying decisions and daily actions, which are situated into *social-political* arrangements where social roles and power dynamics are reproduced.

The theory of practice architectures provides an analytical framework that facilitates the representation of daily actions, and at the same time interrogate how these respond to bigger ideological projects. Educational leadership can therefore be analyzed as a practice that may reproduce specific perspectives on education (Wilkinson, 2017) which allows a more detailed analysis on its role for inclusion and social justice.

Further detail on the elements of the theory of practice architecture can be found in the following figure:

[Figure 1 here]

Given the previous paragraphs, the theory of practice architectures seems to be a pertinent model to answer the research question, since it makes visible the articulation and even possible contradictions among intersubjective actions. At the same time, the notion of *architecture* facilitates an understanding of the relationship between actions and contexts, making visible how leading practices can play a potential role in reproducing or transforming bigger social arrangements.

Materials and methods

For approaching leadership practices, this work is aligned with a study case design (Patton, 2005) that took place in both participant schools. The approach was qualitative and oriented to identify the dimensions of practices based on the Theory of Practice Architectures. Coherently, the research design incorporated diverse methods to illuminate contextual elements

that enabled or constrained *sayings, doings* and *relatings*. The qualitative lens followed the idea that practices are not pre-existing objects, but an elaboration of the researcher as an active agent in knowledge production (Schmidt, 2016). Consequently, interpretation and reflection were incorporated the analytical process.

Regarding the selection of participant schools, and for the purposes established in this project, both the administrative dependence and internal characteristics were considered. Both schools were identified by district leaders as *inclusive schools*, meaning they received recognition for their progress in supporting diverse students. Also, organizational characteristics such as student enrollment, teacher and management team workforce and learning outcomes -among others- were similar. This helped to establish a favorable context to make a study case and identify how organizational design was related to the practices in each space. Further detail on each school can be found in the following table:

[Table 1 here]

Table 1 synthesizes structural characteristics of schools such as student enrollment and staff size (which are available at the public website of the Chilean Ministry of Education¹), while vulnerability indexes reflect the proportion of students within that live in un-advantaged social and economic conditions (following the guidelines of the National Board for School Support and Grants²). Lastly, learning outcomes and final indexes are measured in the quality assessment established from the Ministry of Education (SIMCE). These results are also available for public domain and consultation³. With these data, schools were selected to make sure they would be similar, and therefore analysis could illuminate the role of administrative settings. Also, since both schools were identified as communities where inclusion was held and promoted, it was possible to delve into the influence of leadership practices to achieve this.

Data production took place during a whole school year. During the first semester, institutional documents were analyzed (3 for each school), leadership team meetings were observed (2-3 for each school) and individual interviews with school actors, including members of the leadership team (5 for each school) and teachers (3 for each school). Lately, the second semester consisted in observing institutional activities such as teachers' meetings, graduations and teacher development workshops, when possible (5-7 for each school) and interviewing school leaders to better understand what had been observed (2 for each school). Finally, two focus group were realized as a member-check procedure (Kornbluh, 2015) where participants could access to preliminary analysis, deepen reflections and propose alternative readings.

A thematic analysis was implemented and based on the general dimensions of the theoretical framework (Braun & Clarke, 2006). This means that *sayings*, *doings* and *relatings* and their corresponding architectures were used a pre established categories. After data was transcribed and deposited into a common archive in the Atlas.ti software, initial codes were complemented with emergent coding, that served to give more detail about the content of each dimension of practice. At the same time, memos (Saldaña, 2013) were taken for each dimension and each architecture, allowing the register of analytical and reflective notes that enriched the process. This allowed the identification of relationships of coherence and contradictions among different aspects of practice, and to explore possible inferences that are reflected in the findings.

Additionally, some decision took place before data production to ensure ethical standards were accomplished. This included the validation of consent forms by the Ethics Committee of the sponsoring university, and its use before any register took place with participants. Consents were signed by principals, academic coordinators, inclusion coordinators, coexistence coordinators and teachers, who were informed about the academic nature of the research project and showed their

will to participate. Participants were also asked if they wanted to exclude any data from the analysis after each observation, interview or focus group. Finally, institutional and personal names were changed to guarantee confidentiality.

Finally, some decisions were taken to reinforce trustworthiness of the research process. One of these decisions was related to constant triangulation of data sources, as a measure to identify consistent patterns and emerging aspects that could be deepened in the following instances. Also, the member check was described among data collection procedures; but it also served to make sure interpretations elaborated by the researcher were not biased and effectively represented the interests and concerns of participant schools. A third decision regarded reflexivity as a core task for the researcher, and for that matter voice and written reflexive notes were made to balance interpretation and take care of the general research purpose.

Considering the previous, methodological and analytical procedures were designed to articulate diverse voices and instances that could enrich the description of practices, and at the same time provide inputs to elaborate the notion of architectures from a contextual perspective. This looked to address the complexity of leadership practices for inclusion from the chosen theoretical framework, which also served as a reference during the analysis, starting with the identification of the different aspects of practice and progressing towards its articulation in lived experiences.

Participant schools

Although administrative setting has been pointed out as the relevant distinction between both schools, some additional considerations are needed to understand their contexts. A brief approach to each school is offered to nurture a situated analysis, following the ontological premises of the theory of practice architectures.

Public School – “Andes”

Andes school was funded in 1972 and is fully administrated by the local municipality. It belongs to a network of seven elementary schools and one secondary vocational-technical school in the same community, all of whom share common administrative procedures and guidelines. As a public school, it is free for all students and subject to all educational policies applied in the country. The current educational project emphasizes digital and civic education, but the school is also recognized between other public schools in the same area for sustaining inclusive practices.

Since both schools are located at the margins of the central Metropolitan Region, in Chile, it is worth noting that Andes school is located at the entrance of the city, in a residential area, close to the subway and supermarkets. Since it is a 50-year-old school, they know the families and some of them have stayed connected for two or three generations. The leadership team is composed by the Principal, who was chosen via public tender for a four-year term; the Academic Coordinator, in charge of curriculum management; the Coordinator of Co-existence, social emotional education and conflict resolution; the PIE Coordinator; and an Inspector who oversees discipline.

Private-Subsidized School – “Saint Mary”

Saint Mary school was funded in 1974 was funded by a private organization and started to function as a communitarian dining room. After incorporating childcare actions, it became a kindergarten school and was subsequently started to grow until it became an elementary school. Nowadays, a non-profit organization was funded to receive government economic resources and be able to apply public policies so support children and families who lived in disadvantaged conditions. Due to the story of the school, older staff members have a deep knowledge or surrounding families, whose sons and daughters became parents and brought their own children

to study in the same place. Currently, Saint Mary belongs to a catholic network where both public and private schools share principles, strategic planning and pedagogic resources.

In contrast with Andes school, Saint Mary is located at the margins of the same locality, within a popular neighborhood and adjacent to hills that remained unoccupied until the pandemic period. During 2020-2021 some families built improvised houses (squatters) in these hills, and some of their children appeared as new students. The leadership team is composed by the Principal, who is the daughter of one of the founders of the school and has worked on it for 30 years; an Academic Coordinator that quitted in the first stage of the data production process; the PIE Coordinator, who got her degree as a special education teacher while working at the school; and a Coordinator of Formative Education, which is a specific role designed by the educational network and encompasses Christian education with social emotional learning and works with the coordinator of Coexistence who oversees conflict resolution.

Results

As it was described in the theoretical framework and methodological procedures, the dimensions provided by the theory of practice architectures served as a reference to organize information. Results follow the same criteria, although some relations between dimensions will be remarked, as *sayings*, *doings* and *relatings* are not exclusionary categories; on the contrary, they serve as a theoretical map to navigate practices that are complex and imply every aspect simultaneously.

Sayings: Making sense of inclusion from history and institutionalization

In general terms, *sayings* reflect the encounter of concepts provided by inclusive policies and their interpretation by school actors, who frame these concepts into local school cultures.

On one hand, Andes school describes inclusion as an ‘element that makes the school different’ and catalyzes action. This is included into some of their official documents and seems coherent with some of the affirmations made by members of the leadership team, who defend broad conceptions of inclusion that are not limited to students SEN, but to every student and member of the school. An example is provided from curricular management:

“[Inclusion is] not only for students of the PIE, nor only to students with advantages, but also to those who show some difficulties that are, I don’t know, emotional or behavioral ¿How do we transit from a curriculum that is beneficial for all, so that opportunities are for all?”

(Academic Coordinator, fragment 15)

Despite the broad conception of inclusion is shared among members of the school, three nuances deserve special attention. One of them appears when inclusion is described as a tension between a process and a mandate: while some teachers argue that is a collaborative process that is continuously developed, others adopt a more radical perspective and state that in some aspects inclusion is “not about will, but about the duty of attending people’s needs. It’s a part of the job and you are being paid for it” (Teacher 2, fragment 70). This is coherent with some statements made by the principal where diversity is also conceived as a problem to be managed and solved. In this way, expressions about inclusion move between a universal understanding of diversity,

and some conceptions of inclusion as an organizational process that responds to an undeniable educational need.

Saint Mary school shares the broad notion of inclusion, expressions about students' needs and of their own role have some nuances, related to catholic values where 'those who need', charity and solidarity collide with views of community, territory and dignity. An example of this is offered by the principal:

“This has always been a very demanded school, because here ‘we help those kids who struggle’. That’s what is said in the neighborhood. We had a special education teacher here all day [...] And even had deaf students, with our own feet and stomach⁴, with no resources”

(Principal, fragments 8-10)

As the quote shows, *sayings* in this school are also nurtured by shared history and community values that are not only coherent with institutional-religious aspects, but with the fact that some of the people interviewed have been in it since it began to function. Regardless of this shared spirit, this school also shows some tensions among participants. Some of them relate to the contrast between past and present, since the change from a communitarian organization to a formal school also carried the implementation of more structured policies, and so new concepts such as quality and educational standards appeared as tensions. There are also some narratives about needs for staff, especially regarding support to attend students who may be aggressive due to their story or individual characteristics or other incidents that generate the feeling of not having enough skills and even recognizing failure as a part of current history.

The analysis of verbal expressions and their nuances allow some inferences about *Cultural and discursive* architectures that somehow prefigure sayings. While both schools show a common understanding where diversity and inclusion as broader terms and deficit discourses are contested, the cultural conditions that nurture this are different. Andes school describes their universal inclusive from collective coherence, and a paradigm shift, although at some point it is reflected as a legal and moral imperative that is coherent with the *correct* implementation of policies. Therefore, the architecture could be described as a normative and organizational. This contrast with the architectures that make language prevalent in Saint Mary School, where notions of history, community, family and Christianity as a cultural matrix. Whereas history serves as a parameter to remark the changes lived by the school and reinforces the connection with the needs of neighbors and families, new discourses about teachers' work and inclusive strategies show a transition to a clinical approach influenced by the presence of challenging diagnoses and SEN. In this case, architecture is reflective and tensions between history and community as prevailing perspectives.

Doings: Between policy prescriptions and emergent actions

Doings could broadly be described as jointed and coordinated actions that somehow are prescribed by educational inclusive policies. At the same time, both schools refer that material and economic conditions provided to implement these policies are scarce in relation to what students' and families demand. The next paragraphs will show how schools act according to policies but also transgress its boundaries from sited knowledge and reflection.

In this segment it is pertinent to begin with a description of *Material and Economical architectures*, since policies related to the Educational Integration Program-PIE (Decree 170, 2009) provide the main funding source to hire professional support and teaching material in both schools. Therefore, PIE material and other related policies prefigure some of the actions and procedures that will be implemented. For example, professional roles in Andes School are delimited and specific actors are pointed out as *responsible* of inclusion while human resources and material supplies are not always aligned. At the same time, this team problematizes the limitations of narrow inclusive discourses underlying Chilean policies.

While this architecture could be characterized as *aligned* with inclusive policies, Saint Mary School refers to these conditions as *bureaucratic and dilemmatic*. When doing these, both inclusive and general educational policies are read under an inclusive perspective. In fact, educational policies that provided additional funding also carried changes within the school: they enabled new buildings that changed from little cabins to more sophisticated buildings and allowed the incorporation of specialized human resources. Nonetheless, some participants described how this also carried the cost of new bureaucratic procedures that constrained the communitarian action that characterized practice before becoming a formal school:

“Structures become a little more rigid. I think that also hinders attending children who are different. Yes, absolutely. However, we try to generate those spaces that, as I was saying, we don’t always achieve to configure. But we try to maintain that space of ... flexibility for special cases”

(Principal, fragment 24)

The previous paragraphs show how material architectures might constrain *doings*, but also how leaders and teachers problematize the effects of such architectures and translate possible answers in their daily decisions. For example, Andes school reinforces the notion that inclusion goes beyond PIE and SEN students, stating that “all children belong to the school” (Principal, fragment 12). From this statement, some procedures are modified: such as the interviews for enrolling students and the way academic support is provided. As it was mentioned, the leadership team plays a key role in modelling inclusive attitudes from their different roles, something that is perceived and valued from teachers’ perspective:

“What does the leadership team do? They model in multiple situations. For example, the principal goes to the backyard. You can see other principals that stay in their office and don’t get out of there. They rather stay and have coffee all day. Here, the principal is in the backyard, so there is no hierarchy, but collaborative work”

(Teacher 1, fragment 100)

This fragment is consistent with practice that balance prescribed institutional roles with the flexibilization of procedures and protocols, opening space for joint reflection and analysis. Although this collaboration is desirable, it also opens some dilemmas when it comes to trust teachers or use the authority of the leadership team to force them into being inclusive. This reinforces the idea that *doings* of leadership practice move between organizational flexibility and inclusion as a moral (and now practical) mandate.

Saint Mary school offers some nuances from their own context and history. Although initial data showed a tendency to describe *doings* from institutional and formal discourses, more detailed analysis showed that *doings* were also nurtured by practices of care, such as feeding students. Also, some projects designed by the Christian school network facilitate space for sharing personal experiences and emotions, which is also valued as an inclusive practice since it allows teachers to get to know their students. Finally, actions and procedures show how the school has been transitioning from their communitarian background to their actual position as a formal school:

“Some discussions are about autistic children when they don’t want to eat their lunch. How can teachers address that? A teacher says: ‘we have always worried about feeding them’.

The facilitator of the workshop contradicts this: since students with autism might feel stressed for eating. A teacher shouts: ‘then, what do we do in the dinner?’”

(Observation Activity 2, fragment 147)

Changes around school relate to diversity of students, but also to new policies and teaching skills as school staff is renewed. This points out how *doings* are dilemmatic since they are defined from the outside, while teachers and school leaders try to make sense of them and develop their skills, accordingly, showing how enacting school is dependent of these contexts.

Relatings: Trust, power, and collaboration

Interpersonal relationships and affections are less explored within educational research, when compared with the other dimensions. Consistently, *relatings* was the more challenging

dimension of practice to be analyzed. Although collaboration and trust appear in both schools, leadership practice also showed to be deeply embedded into relational and emotional dynamics.

In coherence with its historical background and the large trajectories of some of its members, Saint Mary school relationships are characterized by deep collaboration, trust and affection. Closeness to families reinforce the communitarian emphasis of the school, as the staff know their students, parents and so on. Also, teachers declare trusting mostly those members of the leadership team that have an extended permanence within the school. In this regard, the sense of familiarity also transcends beyond the walls of the school:

“As the Principal comments, she displays biscuits and bread in the table. These were given by the mother of a student that participated ‘during our kindergarten era’. This mother is an alphabet and intellectually disabled, and she uses to prepare food for ‘mommy’ [the mother of the current Principal and founder of the school]”

(Observation Meeting 1, fragment 58)

This familiar and tender tone collides with some tensions when educational bureaucracy comes along. An example of the latter is when protocols and standardized procedures are installed to fulfill policy requirements. These protocols are designed and implemented with a profound desire of improvement for inclusion but are interpreted by teachers as actions that are not always intended to be authentically inclusive or come “from the heart” (Teacher 1, fragment 108; Teacher 2, fragment 174). *Social and political* architectures are, therefore, tensed by institutional procedures that contrast with previous familiarity, closeness and collective spirit.

On the other hand, *relatings* in Andes school can be characterized as highly collaborative and democratic. Through the data collection process, participation, trust and a shared sense of

humor could be noted, which remarked the tone of fraternity among collaborative practices. Interpersonal relations also impact on daily work and decisions, showing internal coherence and fostering a sense of trust that is based on each other's functions and competencies according to each situation. This, however, does not exclude the possibility of resistance to inclusive perspectives:

"Now, we do have our own dissidents that one understands... It is not because they don't want to be inclusive, but because it's a discourse they have interiorized. They learnt their way. It is not from bad intentions"

(Inspector, fragment 106)

The previous fragment introduces a dilemma within Andes school, related to acknowledging the existence of teachers and school staff who do not align with inclusive principles. Addressing their practices supposes a challenge, since leadership must balance the premises of inclusive policies with their located identity. In this case, solving these dilemmas requires some statements coming from school authorities:

"[After the researcher presented main results to the school staff] The presentation generated some discussions about inclusion as a core value. The principal spoke to the plenum and affirmed: 'it is not a value, it is a norm. And whoever doesn't agree has the right to step aside'"

(Observation, Activity 3, fragment 1)

As the fragment shows, *Social* and *Political* architectures in Andes School seem to move between collaboration and an organizational value that is closely related to duty and accomplishing laws. This allows collaboration based on roles and competencies, rather than in history or common identity.

Discussions

This study examines educational leadership practices for inclusive education, assuming that deep transformation within the educational system is not a simple task, but a complex social, cultural and ethical process that varies according to circumstances. Accordingly, leadership is viewed as a practice rooted in cultural values and with transformative potential, and practices are analyzed to unveil the relationships between specific actions and broader social conditions.

Results reaffirm the previous arguments: although some procedures and discourses are common, they sustain different relationships with cultural, economic and socio-political backgrounds. In fact, the predominance of SEN students as object of inclusion, funding being a requisite to offer students specialized support and collaboration are previsible effects of policy that require attention from leadership. However, implementation also requires agency from those who lead (Améstica & Weinstein, draft). In relation to leadership practices, this is also coherent with the idea that practices can be identified but also need contextualized comprehension to evaluate their implications for social life (Améstica, 2023). It also fosters the idea that research in the leadership field has the responsibility to go beyond practices descriptions and engage in theoretical perspectives that enable deeper comprehension from its subjective dimension (Biesta, 2025; Riehl, 2000).

The schools that participated in the study operate under different administrative settings, which initially could be used as an explanation to think of practice architectures. Effectively, policies and programs designed from the district level configure *material* and *economic* architectures; but as it happened in schools, *cultural* and *symbolic* architectures were also constrained by predominant language and ways to define inclusion. This happens when concepts provided by public policies appear to be meaningful in daily practice, as it happens with

diagnoses and SEN. Notwithstanding, some of the discourses sustained in schools also emerged from local history, as it happens with the notion of being a public school located in determined neighborhoods. In this way, schools' collective and historical identity also prefigure practices. In the case of the particular-subsidized school, its specific practices reassert how diverse are school trajectories in decentralized administrative settings (Carrasco & Gedda, 2022), raising the need to continually exploring this kind of school in Chile, specifically since their incorporation in public policies such as those related to inclusion.

To this matter, some assertions can be made on leadership practices for inclusion. The first one relates to the importance of exploring practices in an educational system that has made considerable process in generating policies for inclusion. Analyzing practices does not just inform the depths of educational leadership but also raises some concerns to reevaluate the design and implementation of policies in specific school sites. For example, results show how both schools are nurtured by shared values that enrich their understanding of inclusion, while at the same time some differences between *doings* and *sayings* could be appreciated, that respond to their specific circumstances and ways of interpreting policies in daily life (Inostroza & Pavez, 2024). This goes beyond inclusive policies and strengthens the idea that their premises are contextually interpreted (Hardy & Woodcock, 2023), and so, policy interpretations require special attention as a constitutive dimension of practices.

A critical approach to educational leadership practices also allows an analysis of its dilemmas, given the ambiguity between inclusive as deep transformation and the daily demands of school as functional organizations. Following Capper (2019) schools can be conceived as functional institutions that need to guarantee standards; inter-subjective communities of people who contribute from their own beliefs, desires and trajectories; and socio-political spaces where

power dynamics also operate. Leadership practices, as described in this study, lead to an integrated analysis of these dimensions: as it happens when teachers do not trust on the intentions of leaders when protocols are implemented (Saint Mary School) or when inclusion is no longer negotiated, but stablished as an undeniable value within the community (Andes School). In this way, the three dimensions of practice seem to be intertwined and configure the sited ontology of practices proposed by theory practices (Shatzki, 1990; Kemmis & Grootenboer, 2008).

The latter means that leadership practices are intrinsically tensioned between formal descriptions and local expressions, and this has important consequences for inclusion: whether inclusive reform is reduced to normative discourses that cannot be contested, or to circular reflections that are subject to failure and constant learning, is something that will be decided via the specific processes that leadership facilitates. Therefore, policies are not implemented but negotiated; and educational leadership does not translate but opens space to mediate meaning-making from policies in consonance with collective identities. This gives leadership its ethical and political dimension (Gunter, 2001) and nurtures it with emancipatory potential (Waite, 2022).

New perspectives on educational leadership can provide inclusive education with a more cohesive positioning regarding leadership, which might be helpful in the Latin American and Chilean perspective, given the importance it has been attributed to these practices. For example, moving to broader notions of inclusion and providing collective space at its base (Manghi, 2022) can be done under a situated understanding of leadership. Considering aspects such as the segregated structure of the Chilean educational system, the changing demographics of students, families and school staff and introducing reflection as a core principle of its practice can provide a more detailed change that rescues its sited nature over technical primacy. This approach has special importance to think deeper of those practices that have already been identified as key to

foster inclusion (Valdés et al., 2025). For this to happen, leadership and inclusion policies need to be implemented in consideration of the unveiled layers of school life. A practice lens can be helpful to inform these aspects: such as relationships, contradictory discourses and critical actions within communities.

This study certainly has some limitations, considering its qualitative approach and a small sample of two schools. Regardless, it opens challenging questions to delve into leadership practices that seek to build more inclusive and socially just worlds: such as analyzing how practices enable and constrain each other building *ecologies of practice* (Grootenboer & Edwards-Groves, 2023), how practices are configured through time in research-action alliances, and how they can be reconfigured if additional voices and perspectives are incorporated.

Acknowledgments

This research was funded by the Chilean National Agency for Research and Development (ANID) through the National Doctoral Scholarship [Grant Number XXXX/XXXX]

Declaration of interest

The author declares no conflict of interest. The funder had no role in the design of the study; in the collection, analyses, or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

References

- 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>
- Arar, K., Özen, H., Başaran, O. & Turan, S. (2026). Educational leadership and social justice: An hybrid systematic review. *Journal of Educational Administration and History*, 58(2), 1-34. <https://doi.org/10.1080/00220620.2026.2627590>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Biesta, G. (2025). Has research on "what works" in education been looking at the wrong interventions? Revisiting "why 'what works' won't work". *Educational Theory* [early view]. <https://doi.org/10.1111/edth.70063>
- Blount, J. M. (2013). Educational Leadership through Equity, Diversity, and Social Justice and Educational Leadership for the Privilege Imperative. En L. Tillman y J.J. Scheurich (Eds.) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity* (pp.7-21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203076934.ch1>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Capper, C. A. (2019). *Organizational theory for equity and diversity: Leading integrated, socially just education*. Routledge.
- Carrasco, J. & Gedda, R. (2022). La inclusión como reforma a gran escala: Trayectorias de cambio en escuelas privadas subvencionadas en Chile 2015-2020. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 39-58. <https://doi.org/10.35362/rie8915023>
- Decree 67. (2018). Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Decree 83. (2015). Modifica decreto n° 53 de 2011, sobre elementos de enseñanza y material didáctico mínimos. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060418>

- Decree 170. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & 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>
- Duncan, J., & Punch, R. (2021). Building Inclusive Education Workforce Capability: School Principals' Perceptions of Roles and Responsibilities. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1), 62–75. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.2>
- Escudero, J. (2023). La educación especial en Chile: Desde un sistema propio a uno integrado. *Cadernos de Histórica da Educação*, 22, 1-19. <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-174>
- Elacqua, G., & Martínez, M. (2016). ¿Padres incautos? Análisis del comportamiento de elección escolar en Chile entre 2004 y 2009. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp.113-150). Ediciones UC.
- Fardella, C., & Carvajal Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1). doi: [10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241)
- Foster, W. (1986). Paradigms and promises: New Approaches to educational administration. NY Prometheus Books.
- Gajardo Espinoza, K. & Torrego-Egido, L. (2023). Dialogues, actions and discourses of a rural head teacher and an ethnographer in search of a fairer and more inclusive school. *Ethnography and Education*, 18(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2108329>
- Gardner-McTaggart, A. (2022). Educational leadership and global crises; reimagining planetary futures through social practice | Enhanced Reader. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 647–663. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1811900>
- Gherardi, S. (2019). *How to Conduct a Practice-based Study*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788973564>

- Grootenboer, P., & Edwards-Groves, C. (2023). *The Theory of Practice Architectures: Researching Practices* (1st ed. 2023). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-7350-7>
- Gümüş, S., Arar, K., & 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. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94–108.
- Gunter, H. M. (2005). Conceptualizing Research in Educational Leadership. *Educational Management Administration*, 33(2), 165–180. <https://doi.org/10.1177/1741143205051051>
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2024). Inclusive education policies-objects of observance, omission and obfuscation: ten years on... *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3234–3252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697>
- Hess, F. (2004). Inclusive ambiguity: Multicultural conflict in an era of accountability. *Educational Policy*, (18)1, 95–115. <https://doi.org/10.1177/08959048032600>
- Inostroza, F., & Pavez, P. (2024). School principals as translators of inclusion policies: Conditioned commitment, rewarding inclusion and privatizing translation. *Education Policy Analysis Archives*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.7971>
- Kemmis, S., y Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. En S. Kemmis y T. Smith (Eds.) *Enabling Praxis: Challenges for Education* (pp. 37-64). Sense.
- Kemmis, S., & Smith, T. (2008). Personal praxis: learning through experience. En S. Kemmis y T. Smith (Eds.) *Enabling Praxis: Challenges for Education* (pp. 16-36). Sense.
- Kew, K., & Fellus, O. (2022). Borderland education beyondfrontiers: Policy, community, andeducational change during times of crisis. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1177/14782103221076642>
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>

- Kornbluh, M. (2015). Combatting challenges to establishing trustworthiness in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(4), 397-414. <https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1021941>
- Leiva, M.V.; Gairin, J. & Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/riue.48.3.2019.291-300>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589>
- Law 20.845 (2015, June 8). Ley 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.
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. In K. Mahon, S. Francisco and S. Kemmis (Eds). *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures* (pp.1-30). Springer.
- Mahon, K., Heikkinen, H., Hurrunen, R., Boyle, T. & Sjølie, E. (2021). What is Educational Practice?. En K. Mahon, C. Edwards-Groves, S. Francisco, M. Kaukko, M., S. Kemmis, & K. Petrie, (Eds.). (2020). *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (pp.15-38). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5>
- Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V., & Soto, K. D. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>

- McGinity, R., Heffernan, A., & 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>
- Mendoza-Horvitz, M. (2022). Inclusión, igualdad y asimilacionismo en escuelas con diversidad socioeconómica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue3-fulltext-2766>
- Ministerio de Educación (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Retrieved from https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Muñoz, G. (2021). Sense-making y el liderazgo escolar en el inicio de una reforma a gran escala: El caso de la nueva educación pública en Chile. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 111-135. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.22668>
- Neves, C., Almeida, A. P., & Ferreira, M. (2023). Headteachers and Inclusion: Setting the Tone for an Inclusive School. *Education Sciences*, 13(2), 129. <https://doi.org/10.3390/educsci13020129>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE.
- Parrilla, A. (2001). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>
- Raelin, J. (2029). Toward a methodology for studying leadership-as-practice. *Leadership*, 16(4), 1-29. <https://doi.org/10.1177/1742715019882831>
- Pollock, K., & Briscoe, P. (2019). School principals' understandings of student difference and diversity and how these understandings influence their work. *International Journal of Educational Management*, 34(3), 518–534. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0243>
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational

- Administration. Review of Educational Research, 70, 55-81.
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543070001055>
- 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. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1–12.
<https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., & Ström, K. (2023). Between vision and reality: Finnish school leaders' experiences of their own and teachers' roles in the development of co-teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175247>
- Ryan, J. (2011). *Struggling for inclusion educational leadership in a neoliberal world*. Information Age Pub.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. Em J. Weinstein (Org.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (2a ed, p. 177–204). Universidad Diego Portales.
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd Edition). SAGE.
- Schatzki, T. R. (1990). Do Social Structures Govern Action? *Midwest Studies in Philosophy*, 15, 280–295. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.1990.tb00218.x>
- Schmidt, R. (2016). The methodological challenges of practising praxeology. In G. Spaargaren, D. Weenink, & M. Lamers (Eds.), *Practice theory and research: Exploring the dynamics of social life* (pp. 43-59). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Shaked, H. & Schechter, C. (2019). School middle leaders' sense making of a generally outlined education reform. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 412-432.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1450513>
- Smyth, J. (1989). *Critical perspectives on educational leadership*. Routledge.
- Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education*, 4, 148.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>

- Valdés Morales, 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). *La escuela inclusiva en la sociedad del rendimiento*. RIL.
- Valdés Morales, R., Améstica, J. M., Coronado, C., Urra Águila, S., & Chávez, C. (2025). A 30 años de la Declaración de Salamanca: Notas sobre la educación inclusiva en Chile. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14678716>
- Valdés, R., Améstica, J. M., & Coronado, C. (2025). Leadership practices for school inclusion in Chilean schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432251347497. <https://doi.org/10.1177/17411432251347497>
- Valdés, R., Améstica, J.M. & Coronado, C. (2026). Educational leadership for inclusive education: A systematic literature review. *Cogent Education*, 13:1, 2666707, DOI: 10.1080/2331186X.2026.2666707
- Valdés, R., & Fardella, C. (2024). El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión escolar en Chile*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122), e0243894. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362024003203894>
- Waite, D. (2022). *On Educational Leadership as Emancipatory Practice: Problems and Promises* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003164449>
- Waitoller, F. R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. In C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson, y A. Page (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues & Controversies* (89-107). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wilkinson, J. (2017). Reclaiming education in educational leadership. En P. Grootenboer, Ch. Edwards y S. Choy (Eds.), *Practice theory perspectives on pedagogy and education* (pp.231-242). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3130-4>
- Wilkinson, J. (2021). *Educational Leadership through a Practice Lens: Practice Matters*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-7629-1>
- Wilkinson, J., & Kaukko, M. (2020). Educational leading as pedagogical love: The case for refugee education. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 70–85. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629492>

Footnotes

¹ <https://mi.mineduc.cl/mvc/mime/portada>

² <https://www.junaeb.cl/junaeb-publica-los-indices-de-vulnerabilidad-escolar-ive-y-vulnerabilidad-multidimensional-ivm-2025/>

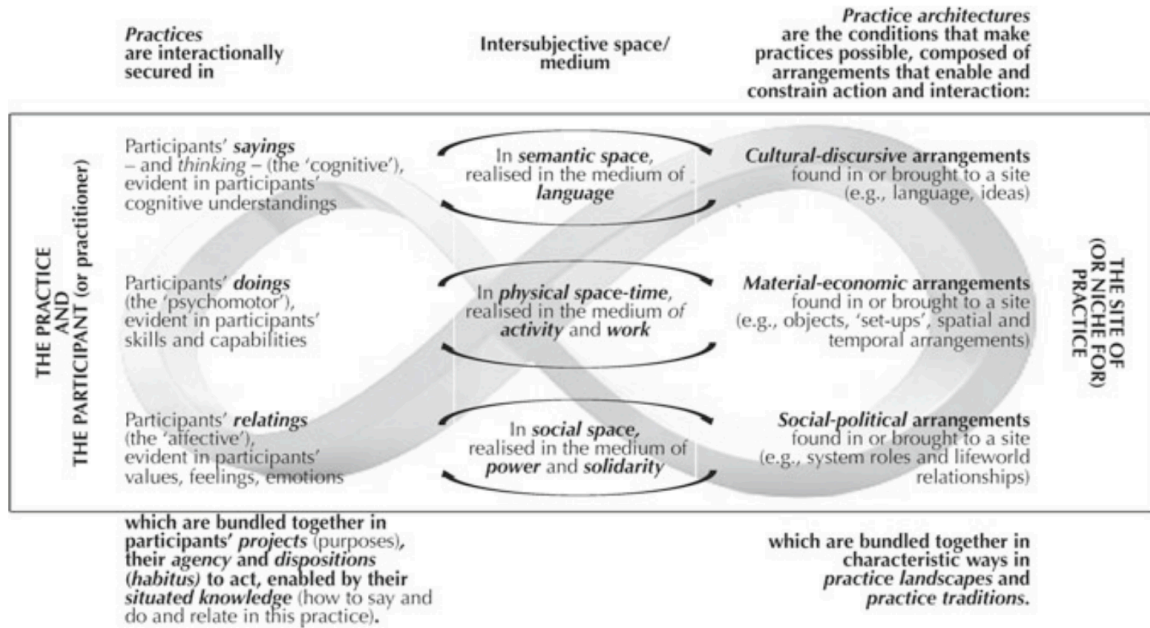
³ <https://www.agenciaeducacion.cl/>

⁴ Chilean expression which translates from ‘con las patas y el buche’ and refers to taking action without any attribution, but with courage and a clear intention to fulfill a purpose.

Appendices

Figure 1

Theory of practice architectures



Source: Grootenboer & Edwards-Grove (2023).

Table 1*Main characteristics of participant schools*

	School	Public school	Private-subsidized
Characteristics			
Student enrollment	360		350
Teacher workforce	28		27
Management team size	5		3
Educational levels	Preschool, elementary, secondary		Preschool, elementary, secondary
Vulnerability Index	88%		90%
Learning outcomes- Language	257		266
Learning outcomes- Mathematics	238		262
Student self-esteem index	73		70
Coexistence index	76		71
Participation and civic education index	79		74
Health habits index	68		69

Source: Elaborated by authors.