

# Inequidad y desigualdad escolar: Un análisis de las concepciones de equipos directivos

## Inequity and school inequality: An analysis of the conceptions of school education management teams

Carolina Aparicio Molina<sup>1</sup>, Felipe Sepúlveda López<sup>2</sup>, Alejandra Nocetti de la Barra<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción [caparicio@ucsc.cl](mailto:caparicio@ucsc.cl)

<sup>2</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción [fsepulveda@ucsc.cl](mailto:fsepulveda@ucsc.cl)

<sup>3</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción [anocetti@ucsc.cl](mailto:anocetti@ucsc.cl)

Recibido: 29/3/2024

Aceptado: 29/10/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Carolina Aparicio Molina

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Alonso de Ribera 2850

Concepción (Chile)

### Resumen

El trabajo de investigación aborda el liderazgo escolar ejercido por distintos integrantes de equipos directivos de escuelas en Chile a fin de conocer su formación en este ámbito y explorar sus concepciones respecto a la vulnerabilidad y desigualdad socioeconómica. Se aplicaron dos tipos de instrumentos 1) una encuesta para caracterizar la actividades y formación de los equipos directivos en temas asociados a inclusión, segregación y justicia social y 2) entrevistas semiestructuradas a profesionales de los equipos directivos. Los resultados señalan una baja formación formal en las temáticas y un escaso desarrollo de acciones reflexivo-formativas en esa línea, así como también se da cuenta de concepciones orientadas a describir la vulnerabilidad en términos comparados a otras realidades, una concepción sobre el profesorado que debiese trabajar en espacios educativos segregados y algunas tensiones referidas especialmente a la diversidad y justicia en contextos educativos.

### Palabras clave

Liderazgo Educativo, Desigualdad Socioeconómica, Diferencia Cultural

### Abstract

The research work addresses the school leadership exercised by different members of school management teams in Chile in order to know, from their experience, the conceptions regarding vulnerability and socioeconomic inequality. Two types of instruments were applied 1) a survey to characterize the activities and training of management teams in issues related to inclusion, segregation and social justice and 2) semi-structured interviews with professionals from management teams. The results indicate a low formal training in these topics and a scarce development of reflexive-formative actions in this line, as well as conceptions oriented to describe vulnerability in terms compared to other realities, a conception about teachers who should work in segregated educational spaces and some tensions especially referred to diversity and justice in educational contexts. The findings suggest orienting the ongoing training of teachers and managers to reflective processes that allow them to act in a sense of recognition of difference and diversity.

### Key Words

Educational Leadership, Socio-Economic Inequality, Cultural Difference

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, en Chile se han impulsado variadas reformas con el propósito de avanzar hacia una mayor equidad y calidad en los aprendizajes, así como también para favorecer la inclusión social (Ley 20.370, 2009; Ley 20.845, 2015; Ley 21.040, 2017, entre otras). Sin embargo, dadas las características del sistema escolar chileno, existe una robusta evidencia que apunta a la existencia de una estructura que tiende a promover la segregación escolar (Córdoba et al., 2017; Schmidt et al., 2015; Muñoz-Chereau y Thomas., 2016). Esta situación es expuesta anualmente a través de la medición estandarizada de resultados de aprendizaje que muestra brechas importantes por sexo y origen socioeconómico, por ejemplo, en cuarto año básico los resultados de la prueba de matemáticas muestran al menos 10 puntos de diferencia en el promedio nacional a favor de los hombres y 60 puntos de diferencia a favor del grupo socioeconómico alto en relación con el bajo. En la prueba de lectura la diferencia es de 6 puntos a favor de las mujeres y 55 puntos a favor del grupo socioeconómico alto en relación al bajo (Agencia de la Calidad de la Educación, 2024).

En consecuencia, la necesidad de abordar las inequidades que reproduce el sistema escolar nacional, desde las distintas aristas que lo componen, es una tarea urgente. Con este fin, el presente estudio se focalizó en el liderazgo escolar y cómo las personas que lo implementan han comprendido la desigualdad y su alcance en la experiencia educativa.

Es sabido a través de una larga data de investigación que América Latina evidencia una alta inequidad que se refleja en los sistemas escolares y la desigualdad en los aprendizajes de los estudiantes según estrato socioeconómico (Murillo y Martínez, 2015). En ese contexto, el modelo pedagógico o de liderazgo para el aprendizaje ha sido uno de los más eficaces en el momento de demostrar mejoras en las capacidades de los docentes en materia de enseñanza (Hallinger, 2011, 2012). Estos aspectos del liderazgo escolar, han sido abordados en Chile, en tanto en los últimos años se han fortalecido los procesos de formación y acompañamiento a líderes escolares a través de distintos mecanismos como una completa guía de prácticas orientadoras a través del vigente Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) (MINEDUC, 2015) y la revisión y mejoramiento de los procesos de selección, formación e ingreso de los directivos en los establecimientos escolares. Sin embargo, existe evidencia de una menor preparación de quienes asumen la dirección de establecimientos educativos rurales caracterizados por estudiantes que pertenecen a familias con menores ingresos (Murillo y Martínez, 2015).

Estos antecedentes sugieren la necesidad de fortalecer no solo el liderazgo educativo referido a al desarrollo de un trabajo integral focalizado en prácticas efectivas (Ahumada et al., 2016; Cuéllar y Giles, 2012; Cuéllar et al., 2019; Cuéllar et al., 2020; Flessa, 2014; Quiroga & Aravena, 2018; Ulloa et al., 2012; Weinstein y Hernández-Vejar, 2014), sino también a un enfoque centrado en la inclusión y la justicia social (Valdés y Gómez, 2019)

Por otra parte, como manifiesta el referenciado MBDLE (2015), el liderazgo escolar lo ejerce más de una persona en la institución, aludiendo a la conformación de equipos directivos. Al respecto, estudios como el llevado a cabo por Quiroga y Aravena (2018) dan cuenta de la importancia que tienen los saberes desarrollados en la práctica por

quienes implementan las distintas tareas del liderazgo escolar, entre ellos quien ejerce la Jefatura de Unidad Técnico-Pedagógica, Orientadores, Coordinadores PIE, entre otros integrantes de estos equipos. Asimismo, es relevante la noción del liderazgo distribuido que está demostrando cómo este enfoque favorece el aprendizaje en la propia comunidad y en ese sentido avanzar en mediciones al respecto resulta muy relevante (González y Santana, 2023).

A nivel nacional, para contextos difíciles, marcados por la inequidad socioeconómica de la comunidad educativa, se requiere de esfuerzos directivos diferentes a los que hasta ahora se han implementado. Mientras, los estudios referidos a la temática en Chile indican que en las comunidades educativas tanto en el profesorado como en las familias, se presentan prejuicios sobre la pobreza e inclusión, materializados en una visión estereotipada de los roles de género y aspectos de cuidados, familia y capacidad de alcanzar aprendizajes (Fabris, 2018; Gómez, 2017; Manghi et al., 2018; Puga et al., 2015; Toledo Román y Valenzuela, 2015; Schmidt et al., 2020). Estos prejuicios a su vez están siendo complejizados por el creciente fenómeno migratorio, el cual ha establecido entre el profesorado una tipificación de vulnerabilidades, siendo la niñez migrante una nueva vulnerabilidad así como una nueva diversidad en materia de aprendizajes (Córdoba et al., 2020; Muñoz-Labraña et al., 2021; Jiménez et al., 2017).

Aún más dificultades a esta arraigada inequidad y sus desafíos ha sumado la pandemia por COVID-19 y las diversas capacidades de respuesta de las comunidades escolares, vinculadas estrechamente una vez más al contexto socioeconómico de las familias del estudiantado (Cuéllar et al., 2021; Gelber et al., 2021; Sepúlveda-Escobar y Morrison, 2020).

Lo expuesto da cuenta de parte de las características y tensiones actuales del sistema escolar chileno, además de que, si bien existen guías para fortalecer el liderazgo, con énfasis en lo pedagógico, estas carecen en su mayoría de un enfoque claro respecto a cómo abordar desde el liderazgo escolar los desafíos de aprendizaje asociados a la pobreza, diversidad y segregación. Incluso el MBDLE indica entre los principios de quienes ejercen el liderazgo, el de la Justicia Social, entendido como “Guía su acción con transparencia, imparcialidad y justicia, asegurando el respeto al derecho de la educación por sobre cualquier diferencia (edad, discapacidad, género, raza, etnia, religión, creencias y orientación sexual). Valora, promueve y hace respetar la diversidad social y cultural de su comunidad” (2015, p. 31), aspecto que no establece marcos claros sobre cómo abordar este urgente desafío en contextos en los cuales la segregación, inequidad e injusticia se han vuelto limitantes para alcanzar aprendizajes de calidad.

Los argumentos expuestos dan cuenta de la importancia de conocer cómo se conceptualiza y comprende la desigualdad, la segregación y, por ende, los principios de justicia y atención a la diversidad que deben caracterizar los procesos educativos son aspectos claves para ayudar a superar dichas desigualdades. Frente a esta necesidad, se presentan los resultados de este estudio realizado en Concepción, Chile.

## 2. MÉTODO

El estudio se efectuó desde el enfoque mixto (Creswell y Creswell, 2018) para alcanzar una comprensión de las dimensiones y perspectivas involucradas en la temática, a partir del uso de técnicas de generación y recolección de datos cuantitativos como la encuesta,

y propias del enfoque cualitativo como la entrevista semiestructurada. Este enfoque fue pertinente para contribuir a conocer en profundidad una temática que si bien ha sido explorada en el contexto nacional desde la perspectiva de quienes ejercen liderazgos no ha sido abordada íntegramente.

La investigación se desarrolló en centros educativos de la ciudad de Concepción tras la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, lo que resguardó consideraciones éticas como la participación de forma voluntaria e informada, respetando derechos como el anonimato y retracto por medio de la firma de un consentimiento informado (Kvale, 2014; Marradi et al., 2018).

El aspecto situado del estudio es relevante en tanto corresponde a una conurbación de más de 1.556.805 habitantes según el último censo nacional, representando aproximadamente al 3,2% de la población nacional, lo que la caracteriza como la segunda ciudad más grande de Chile. Una ciudad que se presenta como un mosaico de diversidad y desigualdad, tal como ocurre a nivel nacional, lo que por ende se entiende como un espacio en el cual se pueden vivenciar distintas experiencias formativas y trayectorias directivas que podrían ayudar a comprender las concepciones de los directivos de escuelas sobre la diversidad en contextos de inequidad socioeconómica.

Para describir aspectos formativos y explorar las concepciones de distintos integrantes de equipos de liderazgo sobre la diversidad en contextos de inequidad socioeconómica, entendiendo que las concepciones están construidas basándose en la experiencia y reflexión cognitiva sobre lo vivido, se siguieron las siguientes etapas de generación y análisis de información:

A) Selección de establecimientos. Se realizó una selección bajo criterio opinático de acuerdo a la presencia de una alta concentración de estudiantes prioritarios y preferentes, asociado a la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Por medio del acceso a la plataforma Datos Abiertos se precisaron la cantidad de establecimientos en estas condiciones y los demás datos que permitieron acceder a la descripción de sus equipos directivos.

B) Encuesta de caracterización de los establecimientos. A fin de tener una caracterización de los establecimientos desde las prácticas de liderazgo orientadas al reconocimiento de la diversidad por vulnerabilidad socioeconómica. Este instrumento fue enviado a directores y directoras de los establecimientos del Gran Concepción que tenían implementada la Ley de Subvención Escolar Preferencial. La última pregunta de la encuesta consideró la intención de participar en una etapa de profundización por medio de entrevistas.

C) Participantes en la etapa de profundización. Las personas participantes fueron incluidas desde un marco de muestreo intencional, de acuerdo con los criterios de pertinencia y disponibilidad (Vieytes, 2004) y correspondieron a integrantes de los equipos directivos de distintos establecimientos educativos de enseñanza básica y media, de dependencia pública (Servicio Local o Municipal) y particular subvencionado del Gran Concepción, basándose en conveniencia, oportunidad y disponibilidad. A los y las participantes se les realizaron entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2014; Marradi et al., 2018) instancia en la cual se recopiló información relevante sobre sus estudios, trayectoria y otros aspectos pertinentes con la descripción de los equipos.

D) Análisis de los datos cualitativos. Se realizaron análisis temáticos de contenido, de codificación abierta y teórica en las entrevistas, a partir de estas categorías se analizarán

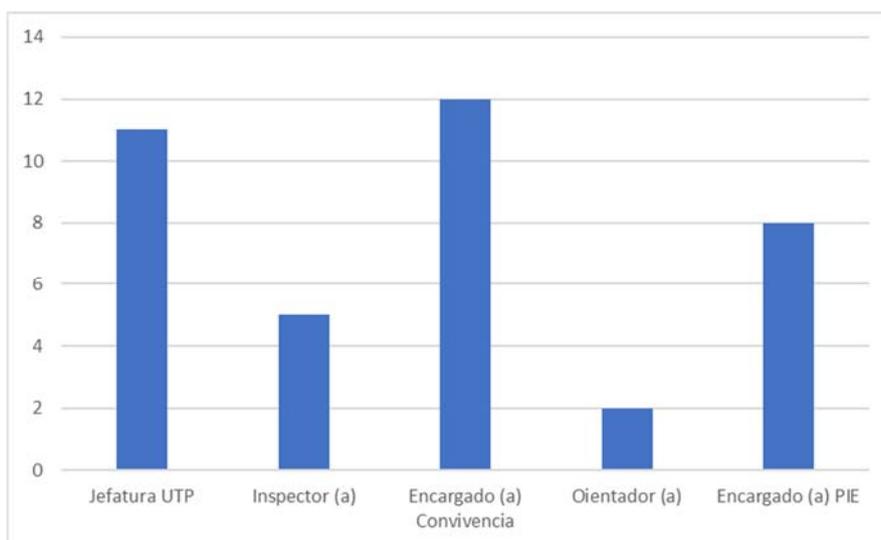
los grupos focales sin excluir aspectos emergentes relevantes para la investigación (Flick, 2013; Gibbs, 2014; Guba y Lincoln, 2012).

### 3. RESULTADOS

Los resultados se presentan a continuación según los objetivos del estudio. Respecto a la encuesta se obtuvo una muestra de 39 de escuelas y liceos. De los datos obtenidos se puede caracterizar la muestra con 16 mujeres (41%), 12 hombres (31%) y 11 directivos que prefirieron no indicar su sexo (28%).

Referido a la formación en inclusión, diversidad, equidad o justicia educativa, el cuerpo directivo que respondió la encuesta indicó en un 46% ejercer sus funciones sin formación específica en estas áreas. Un 25% indica tener formación y un 28% no sabe o no responde.

Respecto a los demás integrantes de los equipos directivos y su formación en estas temáticas, las respuestas afirmativas, entre los 39 equipos directivos se distribuye de la siguiente forma:



**Figura 1.** Integrantes del Equipo Directivo que, según la información entregada por quien desempeña el cargo de Director(a), habrían cursado alguna formación en temáticas de inclusión, diversidad, equidad o justicia educativa

En este mismo sentido, se les preguntó por actividades que habían realizado durante los últimos seis meses, periodo de docencia presencial en los establecimientos del país, frente a lo cual se recogieron las respuestas que se presentan en la Tabla 1.

Respecto a los datos cualitativos, se realizaron 12 entrevistas a directores (as) e integrantes de equipos directivos de 4 establecimientos educativos. Para este proceso, los directivos que habían mostrado interés en el cuestionario fueron contactados por medio de llamada telefónica, correo electrónico y visita a los colegios. Se presentaron los objetivos del proyecto y el alcance de la participación, así como también se recordó el carácter voluntario de cada entrevista.

	Sí	No	No sabe/no responde
<i>Actividades reflexivas durante los últimos 6 meses exclusivamente para abordar temáticas de inclusión, diversidad, equidad o Justicia Educativa</i>	33%	38%	29%
Actividades durante los últimos 6 meses para la formación teórica-práctica del equipo directivo en temáticas de inclusión, diversidad, equidad o Justicia Educativa	12%	59%	29%
Actividades durante los últimos 6 meses para la formación de docentes en temáticas de inclusión, diversidad, equidad o Justicia Educativa	15%	56%	29%
<i>Actividades para analizar prácticas de docentes de la unidad escolar durante los últimos 6 meses respecto a temáticas de inclusión, diversidad, equidad o Justicia Educativa</i>	31%	41%	28%
Actividades para analizar prácticas de uds. como equipo directivo durante los últimos 6 meses respecto a temáticas de inclusión, diversidad o Justicia Educativa	8%	64%	28%

**Tabla 1.** Porcentaje de participantes que declaran haber realizado actividades como equipo directivo durante los últimos seis meses referidos a la inclusión, diversidad, equidad o justicia educativa

Una vez autorizada la realización del proceso por parte del director (a), se gestionó el momento y formato de la entrevista, siendo la entrevista presencial la forma preferente de generar la instancia de conversación (9). Del mismo modo, 3 entrevistas se realizaron vía telemática a través del programa Zoom.

Los documentos generados a partir de las entrevistas fueron transcritos por medio del software Amberscript y posteriormente sometidos a un análisis de contenido en el software Atlas Ti V.7. Se procedió a una codificación abierta referida las temáticas del objetivo del estudio, en específico describir las concepciones de los integrantes de los equipos directivos sobre la diversidad en contextos de inequidad socioeconómica. Se establecieron así tres grandes categorías a partir de los códigos identificados, como se indica en la Tabla 2.

Nombre categoría	Definición	Subcategoría
<i>Concepciones sobre la vulnerabilidad</i>	Se refiere a las formas de entender la vulnerabilidad por parte de quienes ejercen tareas de liderazgo directivo, sus alcances y consecuencias. Existe una comparación entre lo rural y lo urbano frecuentemente utilizada para definir y conceptualizar el contexto.	Vulnerabilidad: urbanidad y ruralidad. Familia del estudiantado. Acciones con y para la familia
Concepciones sobre el profesorado en contexto vulnerable.	En esta categoría se encuentran las visiones sobre cómo debe ser el profesorado que trabaja en contexto de diversidad y vulnerabilidad socioeconómica.	Estilos de enseñanza. Organización del trabajo. Disposición a la enseñanza. Equipos directivos
Tensiones sobre diversidad y justicia educativa.	Se refiere a las tensiones emergentes sobre la diversidad, sus polos, convergencias y ámbitos que prevalecen desde la experiencia de los equipos directivos. Emerge como un espacio de confluencia de prácticas, actividades y visiones críticas que colaboran en establecer un marco respecto a la justicia educativa en los contextos referidos	Inclusión e integración escolar. Aspectos laborales. Ámbitos culturales. Diversidad y género. Vulneración y justicia. Escuela y exclusión. Invisibilización de la desigualdad

**Tabla 2.** Categorías generadas a partir del análisis de los datos cualitativos

#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La investigación sobre la escuela inclusiva, la justicia social, diversidad y su relación con el liderazgo invitan a seguir indagando acerca de cómo trabajan, piensan y qué estrategias adoptan los líderes educativos, ya que si bien hace tiempo se han descrito aspectos teóricos que potencian efectivamente un proceso educativo inclusivo (Murillo et al., 2010; Shields, 2010; Valdés y Gómez- Hurtado, 2019) se ha reiterado la necesidad de avanzar en esta materia a partir de la incorporación de miradas diferentes a las que tradicionalmente han impulsado las políticas educativas, a través del desarrollo de investigaciones con directivos (Carrasco y González, 2017; Quiroga y Aravena, 2018).

Este estudio recogió así, específicamente las concepciones respecto a la diversidad a partir de la experiencia de equipos directivos en sectores caracterizados por la desigualdad socioeconómica, aspecto que tradicionalmente ha sido considerado una limitante al mejoramiento educativo, pero que a su vez ha sido descrito como un escenario en el cual es clave fortalecer las capacidades directivas para insistir y lograr el aprendizaje de niños y niñas, tarea para la cual la política educativa chilena ha presentado valiosos instrumentos de gestión como el MBDLE y guías para la inclusión. Por este motivo, para conocer qué características tienen estos equipos directivos respecto a la temática, los datos obtenidos nos señalan que en formación y acciones organizadas hay determinadas tendencias.

De esta manera, al considerar los distintos resultados generados, se establece una clara tendencia en los datos cuantitativos a la formación en temáticas asociadas a las indagadas, preferentemente en quienes ejercen el cargo de encargado(a) de Convivencia Escolar, Jefatura de UTP y finalmente quien coordina el Programa de Inclusión Escolar (PIE). Así también se evidencia que las actividades que más desarrollan entre los 39 establecimientos indagados es “Actividades reflexivas durante los últimos 6 meses exclusivamente para abordar temáticas de inclusión, diversidad, equidad o Justicia Educativa” actividad declarada por el 33% de los establecimientos, seguido de “Actividades para analizar prácticas de docentes de la unidad escolar durante los últimos 6 meses respecto a temáticas de inclusión, diversidad, equidad o Justicia Educativa” que fue señalada como un acción realizada por el 31% de los directivos(as) que respondieron la encuesta. Ambos porcentajes son bajos, especialmente desde la perspectiva que son actividades inespecíficas, que no tienen más indicación que abordar la temática de forma exclusiva o podría ser como objetivo y referirse a la temática en prácticas docentes.

Estos datos dan cuenta de la baja cantidad de actividades que favorezcan la reflexión entre los integrantes de los equipos directivos, así como una escasa presencia de un foco de análisis respecto a las prácticas docentes en esta materia. Estos datos, generan indicios de que las temáticas asociadas a la inclusión, diversidad, equidad o justicia educativa, no están siendo abordadas de forma sostenida en el tiempo. Situación que recientes estudios, como el desarrollado por Flanagan-Bórquez et al., (2022) es señalada como una intención de promover la diversidad en las escuelas que se materializa en actividades puntuales a lo largo del año. Estas actividades pueden ser desfiles, conmemoraciones, entre otras.

Junto a lo anterior, los hallazgos generados a partir de las entrevistas permiten comprender cómo las categorías conceptualización de la vulnerabilidad y concepciones del profesorado y tensiones sobre diversidad y justicia educativa, establecen un marco para abordar el tema desde quienes lideran establecimientos educativos. De acuerdo a la información recopilada, los profesionales que conforman los equipos directivos,

presentan concepciones referidas a la diversidad en contextos de inequidad socioeconómica que tienen que ver esencialmente con la vulnerabilidad, la necesidad de profesionales competentes en el área y además una destacada importancia a cuestionar y reflexionar sobre los conceptos y objetivos que se impulsan dentro del marco de la inclusión.

Primeramente, la toma de conciencia de los integrantes de los equipos directivos sobre el alcance de la vulnerabilidad es esencial, si bien los participantes son personas que voluntariamente quisieron abordar esta temática a partir de entrevistas, aspecto que revela sensibilidad frente a lo expuesto. En ellos y ellas se da cuenta de la empatía en relación a la afectación emocional que se vive en contextos de vulnerabilidad, entendiendo que el contexto referido significa precariedad, tristeza y en algunos casos normalización de la violencia como una forma de relacionarse entre pares y con el resto de la sociedad, por ejemplo en referencia a las drogas y el narcotráfico. Esta concepción de la vulnerabilidad que viven niños, niñas y jóvenes como una serie de aspectos que conforman un bucle que caracteriza a la vulnerabilidad por un conjunto de factores que afectan al estudiante en su desarrollo en aspectos emocionales, relacionales, culturales y conjuntamente al aprendizaje, se observa en esta frase: *“un papá que está desempleado totalmente, hay muchos niños viven en sectores que están situados en drogas, por ejemplo, o donde ves mucha violencia. Al final se ve reflejado en los aspectos que son más socioemocionales de los niños, en los aspectos más de relacionarse después con los otros”* (Directivo 1, Colegio 1) Este aspecto se reitera en varias entrevistas, desde distintos enfoques que orientan una reflexión sobre cómo actuar: *“La familia lo disimula, así acá la entrega de recursos es anónima, no publicamos las listas, nunca, las ayudas sociales no tienen que ser públicas”* (Directivo 8, Colegio 3).

Otro aspecto que caracteriza la concepción de vulnerabilidad es la idea de “afuera” entendida como conocer aspectos más allá de lo próximo, una mirada que según los equipos directivos estaría alejada de la realidad del estudiantado y por tanto es considerada parte del desafío para su quehacer: *“como colegio tratamos de, de alguna manera abrirles un poco más su mundo en relación a que si no estuvieran a lo mejor acá ... Por ejemplo, hay niños que piensan que Chile es (nombre de su población) entonces como que se las reduce mucho y no han salido nunca de acá. Entonces ahí es donde nosotros entramos y vemos más allá”* (Directivo 2, Colegio 1). Sin embargo, desde lo rural la concepción de vulnerabilidad tiene que ver con el acceso a aquello que está también lejos, “fuera”, aspecto que ratifica cómo los equipos directivos conciben esta situación en torno a las carencias y a su vez distante: *“El acceso al mundo científico. El acceso al mundo deportivo. El acceso al mundo cultural. El acceso al mundo comercial. Ahí hay una diferencia abismante. Entonces, la expectativa y la mirada que tienen ellos de su futuro es muy distante a los demás que están en una zona urbana”* (Directivo 8, Colegio 3).

Además de lo anterior, es interesante cómo las personas que integran equipos directivos han logrado establecer una comparación entre lo rural y lo urbano utilizada frecuentemente para definir y conceptualizar el contexto en el cual se desarrollan sus estudiantes: *“Se puede ver mucha vulnerabilidad en la ruralidad, pero es distinto porque allá la gente, por ejemplo, es autosustentable, tiene sus huertos, crían sus animales, todo. En cambio, en la ciudad la vulnerabilidad que existe es mucho mayor”* (Directivo 2, Colegio 1). De esta manera, la vulnerabilidad, estaría mayoritariamente asociada a aspectos de la urbanidad como la drogadicción, fragilidad de las redes de cuidado,

especialmente por la violencia intrafamiliar o estar al cuidado de abuelos(as) además de la falta de expectativas.

En esta temática, la comparación es un aspecto esencial para establecer definiciones y conceptos. En este sentido la inequidad socioeconómica para los equipos directivos está relacionada con ideas de acceso limitado a lo que está fuera o más allá del lugar habitado y en consecuencia, se presenta una mirada de ausencia de elementos que colaboren a constituir lo que denominan *“proyecto de vida de los estudiantes, entonces el colegio está haciendo por así decirlo, un elemento de contención frente a la necesidad o la obligatoriedad que tiene el proceso educativo en los chicos. Pero a la larga ellos se desconectan irremediablemente en algún momento”* (Directivo 9, Colegio 4).

Frente a lo descrito, es importante señalar que Infante et al. (2013) indicaban que la propia escuela se constituía en una tecnología que permitía caracterizar, a la vez que producir, lo vulnerable, descrito como la susceptibilidad física, emocional, económica, ambiental, social y cultural de las personas, en tanto no se puede prescindir del espacio de la escuela y su capacidad de performatividad frente a lo que las políticas dicen que son y con quiénes. Aspecto que se puede comprender en mayor profundidad a partir de lo descrito por quienes integran los equipos directivos, ya que ellos mismos han abordado una visión de la vulnerabilidad en torno a la inequidad socioeconómica, recreando en sus espacios los aspectos que las políticas señalan.

Otro aspecto importante en esta materia, sobre lo cual se conformó una nueva categoría fue las concepciones del profesorado, entendidas como aquellos elementos que forman parte de la idea de quienes ejercen este rol en las escuelas que dirigen las personas entrevistadas, que como se ha indicado está marcada por la vulnerabilidad. En este ámbito existe una mirada que recoge la problemática de las licencias médicas por estrés, en tanto en los colegios han visto un aumento de esta situación y se muestra, más que una atención a la problemática que inicia la licencia, una preocupación por la *“pérdidas de horas de clase de especialistas”* (Directivo 10, Colegio 4). Por este motivo destaca la visión del profesorado como un experto en su materia, pero que debe estar en el aula y dispuesto a *“incorporar cambios, cambiar la mirada respecto al trabajo didáctico y evaluativo”* (Directivo 12, Colegio 4). Estos cambios tienen relación según el mismo entrevistado con *“entender o captar o encontrar una fórmula para adaptar más rápido una idea”* de modo tal que sea posible el aprendizaje en los contextos dados. Así también se espera que *“él tiene que velar porque a pesar de todas las necesidades que hay afuera, sea responsable de generar aprendizajes, esa responsabilidad no puede echarle la culpa a lo que pasa fuera, no, esa responsabilidad es del profesor”* (Directivo 3, Colegio 1).

Este profesorado que logra ver o captar la realidad, para algunos directivos tiene relación con conocer a través de la experiencia, como se indica: *“Hay como 10 ó 12 profesores que son exalumnos de la escuela, entonces son de acá, eso fortalece todo este quehacer, porque son exalumnos, son de las familias que son de acá. Sus padres estudiaron acá. Es una riqueza tremenda”* (Directivo 6, Colegio 2). Situación que facilita a los directivos la tarea de conocer la realidad, porque son los directivos quienes asumen la responsabilidad de *“hacerle entender que, si se comporta de cierta manera porque tiene ciertas características y factores contextuales, les transmito que el chico no es lo que uno ve nada más”* (Directivo 7, Colegio 2).

Igualmente se extiende la idea de que el profesorado debe tener una apertura a la diversidad, especialmente en temáticas de género, para sobrellevar los desafíos de la escuela en esa materia. Esta mirada exigente del profesorado, se extiende a quienes

lideran, de los que se espera que sean líderes que asuman su responsabilidad y transmitan ese sentido a los equipos: *“un liderazgo de corresponsabilidad”* (Directivo 3, Colegio 1); y que sea capaz de construir equipos: *“cuando tomé el equipo estaba dividido, sin confianza, construimos equipo en 5 años, si yo lograba eso, significa que podíamos pararnos ante todo el resto de los profesores y decir que sí se puede construir equipo”* (Directivo 5, Colegio 1). Un liderazgo materializado en prácticas que esperan inspirar a los demás: *“si tú llegaras un día a las ocho, te vas a dar cuenta que me ubico y saludo, directivos, inspectores, saludan y a cada niño los vamos a llamar por su nombre”* (Directivo 6, Colegio 2), o como expresa otro director(a): *“yo salgo, en los recreos, recorro los pasillos, voy a la sala de clases y converso”* (Directivo 9, Colegio 4).

Cabe mencionar que la concepción de directivo implica conocer al estudiante y al docente, por ejemplo, como se señala: *“hay adultos que les cuesta decir sus problemas y vienen con muchos problemas y están parados haciendo clases y buenas clases, pero si nadie se pregunta cómo está y de repente ¿qué le pasó?”* (Directivo 3, Colegio 1).

Este tipo de profesorado, anhelado y apropiado al contexto, que conoce, es inspirado por los demás y toma acciones diferentes, es un profesorado que evidentemente ha sido formado en temáticas de justicia social y como explicara hace décadas Zeichner (2010), esta formación se caracteriza por un proceso práctico-reflexivo que dialoga con la realidad. Tarea que, como reporta Millán (2020), no está más que mínimamente abordada en los planes de formación del profesorado y que en los casos en que existe, no aborda la diversidad y su complejidad si no es desde una visión de déficit.

Una tercera categoría emergente del estudio corresponde a la denominada Tensiones sobre diversidad y justicia educativa. En ella se da cuenta de las tensiones que surgen en las voces de quienes dirigen estos colegios, referidas a la diversidad, sus extremos, las convergencias y aquellos ámbitos que prevalecen desde la experiencia de los equipos directivos. En este espacio se encuentran prácticas, actividades y visiones críticas que colaboran a establecer un marco respecto a la justicia educativa en los contextos referidos. Aspectos que no son recetas sino fruto de la experiencia de los integrantes de los equipos y por lo mismo aquello que los anima a transitar y plantearse desafíos.

Por ejemplo, en relación a la aceptación de que la diversidad sexual les demanda un trabajo reflexivo y de apertura como se refleja en la cita:

*“hay muchos estudiantes transgénero que están en proceso de cambio, que a lo mejor antes existían, pero estaban tan invisibilizados. Y a mí me costó mucho vincularme con ellos, porque uno tiende a observar la apariencia más allá del otro. Si uno ve al otro, no ve al otro, ve al cómo se ve, ve la imagen del otro, pero no ve la profundidad del otro. Entonces esta diversidad que hoy día tenemos, no solamente desde lo artístico de lo deportivo, desde lo cultural, también desde lo socioeconómico y también incorpora este tema de género”.* (Directivo 12, Colegio 4).

Así como también a que esta apertura, en clave de justicia educativa es transversal, tanto para quienes trabajan como para quienes estudian

*“Es decir, que este lugar en el que vienen a trabajar sea un lugar en el que se sientan cómodas, se sientan respetadas todas y todas. Pero eso también significa que yo tengo que conocer un poco las dificultades que tienen, que son distintas. O sea, aquí hay asistentes solas, sin ninguna red de apoyo y tú tienes que dar facilidades distintas a quien tú sabes que está mucho más consolidada, que la vienen a buscar en su auto”* o como se manifiesta en otras prácticas: *“Si compartimos estas diferencias y nos preocupamos por cosas, no sé si hacemos algo y en general nuestros consejos, tienen alguna cosita y hay veganos también nos*

*preocupamos de que haya algo, no lo voy a obligar a que se coma un sándwich con jamón”*  
(Directivo 5, Colegio 1).

De esta manera transita a lo largo de toda la complejidad de relaciones y desemboca en miradas críticas a espacios generados para incluir, como es el Programa de Integración Escolar, como se señala en la siguiente cita:

*“Increíblemente creo que le hace bien no tener pie porque no existe la etiqueta, cuando el alumno viene con la etiqueta de límite, todos tienen techo y no piso. La neurodiversidad está siendo muy mal abordada por el proyecto de integración. Hay colegios que tú ves que los alumnos hay avances en otros, en que no hay nada de avance e incluso retrocesos. El proyecto de integración al alumno tiene que transitar hacia algo mejor”* (Directivo 11, Colegio 3).

Lo descrito en relación a las tensiones en torno a la diversidad y justicia educativa, abre una ventana a los avances manifestados por entornos socioculturalmente diversos respecto a la formación del profesorado. Así, las inquietudes en el área nos muestran que es necesario abordar las diferentes interpretaciones de la educación para la justicia social a la vez que su relación por ejemplo con los estándares de formación docente y los mismos procesos formativos del profesorado (Zeichner, 2010).

De esta manera, las dos fuentes de información dialogan al mostrar una formación formal en la temática de la diversidad limitada, en tanto únicamente un 25% indica tener formación específica, pero un 28% no sabe o no responde. Además, se evidencia que el mayor número de personas que declaran tener formación para la diversidad son quienes están a cargo de convivencia, seguido por las jefaturas de UTP. Aspecto que podría relacionarse con una formación posterior específica que les habilita para estos cargos y no un conocimiento transversal o acabado por su formación inicial.

Por otra parte, los desafíos propios de la inclusión de una perspectiva de género en la enseñanza escolar, es para los directivos un aspecto que no habían considerado en el plano de la diversidad, situación que pone en alerta sobre ahondar en las diferencias y su alcance en la educación, así como en la participación equitativa en el trabajo en la escuela.

Un apoyo en esta línea se realizó a través del Ministerio de Educación a fines del año 2022 en la conocida Circular 707, en la cual se establecen motivos prohibidos de discriminación en el contexto educativo, entre ellas: pueblos originarios; sexo; orientación sexual; identidad y expresión de género; estado civil y situación familiar; idioma; religión; opinión política de otra índole; nacimiento o filiación; discapacidad; edad; nacionalidad y estatus migratorio; estado de salud; lugar de residencia; situación económica y social; embarazo, maternidad o paternidad; necesidades educativas especiales (NEE); y estética o apariencia personal. Pero, como se ha visto en profundidad en estas entrevistas, las medidas mínimas que debe establecer todo espacio educativo deben considerar actividades que permitan la reflexión, análisis y generación de prácticas que eliminen la discriminación con pleno conocimiento del contexto.

El desconocimiento de la realidad cultural del estudiantado, como del profesorado y asistentes de la educación solamente reproduce la desigualdad, en consecuencia es importante conocer e insistir en que a través de un proceso de reconocimiento cultural se pueda ahondar en las adaptaciones, flexibilidades y ajustes necesarios que eviten la discriminación.

## 5. CONCLUSIONES

En este trabajo se buscó caracterizar a los equipos en relación a su formación en inclusión, equidad, justicia social, prácticas directivas y concepciones sobre la diversidad en contextos de inequidad socioeconómica. Los resultados permitieron generar tres grandes categorías que ayudan a comprender los datos obtenidos por medio del cuestionario. En consecuencia, es posible concluir que el sentido de diversidad que tipifica a la inequidad socioeconómica para los equipos directivos está relacionado con una visión de acceso limitado a aquello que está fuera de los límites geográficos del barrio, ciudad, reproduciendo la clásica visión deficitaria de la pobreza, en la cual la marginalidad es una condición que reduce la posibilidad de participar en la sociedad.

Así también se da cuenta de que la reflexión sobre cómo operativizar los recursos educativos y humanos, con foco en la equidad, con pleno conocimiento de la segregación que caracteriza la educación en Chile, demanda proyectar avances de acuerdo con el contexto, situación que no puede prescindir de la formación inicial y permanente del profesorado y, por ende, de quienes integran los equipos directivos. Se hace necesario organizar una formación que conozca, reconozca y comprenda cómo incorporar referentes culturales propios a la diversidad de la escuela sin actuar principalmente desde el sentido de déficit o incompreensión.

En este sentido, las categorías generadas a partir de los datos obtenidos permiten describir y retomar discusiones acerca de las concepciones de los equipos directivos frente a aspectos que la literatura ha descrito como claves para la mejora educativa. De este modo, la visión sobre la vulnerabilidad y sus implicaciones en la educación escolar, revelan que para quienes integran los equipos directivos este tema es un elemento esencial, que les significa repensar y organizar formas diferentes para alcanzar procesos de aprendizaje eficaces además de la inclusión social. Así, reconocerse como una escuela o un equipo directivo que trabaja por la justicia social y la promueve en ejes específicos les supone conocer qué hacen, qué necesitan y con qué elementos están trabajando.

Los aspectos señalados, pueden ser abordados tomando en cuenta elementos de la propuesta de liderazgo culturalmente receptivo (Gay, 2018; Khalifa, 2018), modelo que señala cómo reconocer la cultura es justamente saber de dónde viene el estudiantado, cómo son sus formas de vida, quiénes son sus referentes culturales y cuáles son sus características como familia. Adquirir este conocimiento y considerarlo en las escuelas permite hacer accesibles los saberes de la escuela a cada niño(a) y a su familia (Madhlangobe y Gordon, 2012). Diálogo que podría permitir un encuentro entre las actuales concepciones deficitarias con una concepción de diferencia cultural, en la cual saberes tradicionalmente marginados pueden ser también vías para la inclusión social.

En consecuencia, los resultados de este estudio permiten proyectar en el campo del liderazgo educativo un trabajo que oriente a la incorporación de elementos específicos sobre reconocimiento cultural que favorezca en las culturas escolares un acercamiento a la diversidad y promueva aprendizajes de toda la comunidad escolar que les sean relevantes y a su vez les permitan participar integralmente en la sociedad. Este desafío tiene posibilidades a partir de modelos como el descrito para que, consecuentemente, se establezcan prácticas educativas organizadas a partir de liderazgos que desafíen la inequidad y potencien la transformación de la escuela y orienten hacia un enfoque crítico en el quehacer directivo (Pak y Ravitch, 2021; Weinstein y Muñoz, 2019). Así también se establece la necesidad de profundizar en estudios de mayor alcance sobre la temática

y que permitan establecer comparaciones entre distintas áreas geográficas para avanzar en una investigación educativa que reconozca la diferencia y su relevancia para la justicia educativa.

## NOTAS

Este trabajo fue financiado por el Centro Interdisciplinar de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE-UCSC) a través del proyecto: Equipos de liderazgo directivo del Gran Concepción: la búsqueda de la equidad en contextos de desigualdad. CIEDE 01-2021

## BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2024). *Resultados educativos 2023*. <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Ahumada, L., Galdames, S. y Clarke, S. (2016). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: a Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 264-279. <http://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048744>
- Carrasco, A. y González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar de Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63-74.
- Córdoba, C.A., Farris, M. y Rojas, K. (2017). Discussing school socioeconomic segregation in territorial terms: the differentiated influence of urban fragmentation and daily mobility. *Investigaciones Geográficas*, 92, 34-50. <https://doi.org/10.14350/rig.54766>
- Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100087>
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fifth edition. SAGE.
- Cuéllar, C. y Giles, D.L. (2012). Ethical practice: A study of Chilean school leaders. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 420-436.
- Cuéllar, C., González, M.P., Espinosa, M.J. y Cheung, R. (2019). Buena mentoría y buen mentor: las voces de los actores involucrados en programas de inducción para directores escolares novatos. *Psicoperspectivas* 18(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1543>
- Cuéllar, C., Queupil, J.P., Cuenca, C. y Ravest, J. (2020). A systematic review on multiculturalism and educational leadership: similarities and contrasts in knowledge production across societies. *Multicultural Education Review*, 12(4), 235-249. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1842655>
- Cuéllar, C., Guzmán, A., Lizama, C. y Faúndez, M.P. (2021). Educational continuity during the pandemic: Challenges to pedagogical management in segregated Chilean schools. *Perspectives in Education*, 39(1), 44-60. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.4>
- Fabris, M. (2018). Social inclusion: Views of teachers and parents about the social mixture in their schools. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 217-234. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300217>
- Flanagan-Bórquez, A., Cáceres-Silva, K. y Reyes-Alarcón, J. (2022). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas inclusivas. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 189-211. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11997>

- Flessa, J. (2014). Learning from School Leadership in Chile. *Canadian and International Education*, 43(1).  
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1318&context=cie-eci>
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a. ed.). Ediciones Morata.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (third edition). Teacher's College Press.
- Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E. y Escribano, R. (2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. *International Review of Education*, 67(1-2), 79-101. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09881-2>
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, V. (2017). ¿Qué creencias sostienen estudiantes de pedagogía, profesorado en servicio y personal académico formador de docentes, en Chile, sobre la pobreza? *Revista Electrónica Educare* (Educare Electronic Journal) 21(1), 1-24.  
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.17>
- González, P. y Santana, J. (2023). Leading organisational learning in disadvantaged, low-performing Chilean schools: adaptation and innovation in times of disruption. *School Leadership & Management Formerly School Organisation*, 43(Issue 4: Special Issue), 430-448. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2232373>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln. *Manual de investigación Cualitativa, Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Gedisa.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.  
<http://doi.org/10.1108/0957823111116699>
- Hallinger, P. (2012). *School Leadership that Makes a Difference: Lessons from 30 Years of International Research* Ministry of Education Asia Pacific Centre for Leadership and Change Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning. Rome.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y lingüística*, 27, 281-308. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000100014>
- Jiménez Vargas, F., Aguilera Valdivia, M., Valdéz Morales, R. y Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Khalifa, M. (2018). *Culturally Responsive School Leadership*. Harvard Educational Press.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.  
<https://elibronet.dti.sibucsc.cl/es/lc/sibucsc/titulos/51837>
- Ley 20.370, que establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 10 de septiembre de 2009. <http://bcn.cl/2f73j>
- Ley 20.845, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 08 de junio de 2015. <http://bcn.cl/2f8t4>
- Ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 24 de noviembre de 2017. <http://bcn.cl/2f72w>
- Madhlangobe, L. y Gordon, S.P. (2012). Culturally Responsive Leadership in a Diverse School: A Case Study of a High School Leader. *NASSP Bulletin*, 96(3), 177-202.  
<https://doi.org/10.1177/0192636512450909>

- Manghi, D., Saavedra, C. y Bascuñán, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200021>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. S.XXI.
- Millán La Rivera, C. (2020). Formadores de docentes y diversidad de clase: Tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1797>
- MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Muñoz-Labraña, C., Ajagán-Lester, L., Martínez-Rodríguez, R., Torres-Durán, B., Muñoz-Grandón, C. y Gutiérrez-Cortés, K. (2021). Migration and school: Perceptions of primary school teachers about migrant children. *Revista Electronica Educare*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.14>
- Muñoz-Chereau, B. y Thomas, S.M. (2016). Educational effectiveness in Chilean secondary education: comparing different 'value added' approaches to evaluate schools. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 23(1), 26-52. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1066307>
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8\\_hm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8_hm.html)
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69. <https://doi.org/10.35362/rie690155>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD.
- Pak, K. y Ravitch, S. (2021). *Critical Leadership Praxis for educational and social change*. Teacher College Press.
- Puga, I., Polanco, D. y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la Educación*, 43, 57-102. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652015000200003>
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de los directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 82-111. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Schmidt, M.C., Guajardo, F., Orellana, V., Bellei, C. y Contreras, M. (2020). Fin del copago y nuevo Sistema de Admisión Escolar: Duelo de estrato. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 299-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200299>
- Schmidt, W.H., Burroughs, N.A., Zoido, P. y Houang, R.T. (2015). The Role of Schooling in Perpetuating Educational Inequality: An International Perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371-386. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>
- Sepúlveda-Escobar, P. y Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Shields, C.M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Toledo Román, G. y Valenzuela, J.P. (2015). Over-estimating the effects of teacher attributes on school performance in the Chilean education system. *Estudios de Economía*, 42(1), 99-128. <https://doi.org/10.4067/s0718-52862015000100005>

- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A. y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 121-129. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100007>
- Valdés Morales, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.
- Weinstein, J. y Hernández-Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(3), 52-68. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas*. CEDLE - Universidad Diego Portales.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.