

Liderar una escuela con orientación intercultural: discursos, tensiones y paradojas

magis



Leading a School with an Intercultural Orientation:
Discourses, Tensions and Paradoxes

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2020
Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2021
Fecha de disponibilidad en línea: mayo 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.leoi

RENÉ VALDÉS

rene.valdes@unab.cl

UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

CARLA FARDELLA

carla.fardella@unab.cl

UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8936-2435>

Dossier: Migración, fenómeno social mundial con implicaciones educativas situadas y contextuales
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

Para citar este artículo | To cite this article

Valdés, R., & Fardella, C. (2022). Liderar una escuela con orientación intercultural: discursos, tensiones y paradojas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-26. doi: 10.11144/Javeriana.m15.leoi



Resumen

La figura del equipo directivo en la inclusión de estudiantes extranjeros resulta relevante en un sistema donde predomina la nueva gestión pública (NGP). El objetivo de este estudio fue analizar las políticas de interculturalidad en función de las demandas y los desafíos que se le asignan a los equipos directivos en el contexto de la NGP. Para ello, se realizó un análisis del discurso a través de repertorios interpretativos a 30 documentos oficiales. Los resultados destacan la figura de un equipo directivo altamente demandado, con poca incidencia en los procesos pedagógicos y culturales y tensionado por los principios de la NGP.

Palabras clave

Liderazgo; educación intercultural; discurso; política educacional

Abstract

The institution of a management team for the inclusion of foreign students is important in a system where the new public management approach (NPM) predominates. The aim of this study was to analyze inter-culturality policies in terms of the demands and challenges which the management teams face in the context of the new public management. To do that, we analyzed the discourse through the interpretative repertories of 30 official documents. The results highlight the very demanding role of a management team, which has little influence on pedagogical and cultural processes, and is stressed by the principles of the NPM.

Keywords

Leadership; intercultural education; speeches; educational policy

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto *Prácticas de liderazgo para el desarrollo de escuelas inclusivas e interculturales en el contexto de la nueva administración pública: tensiones, desafíos y oportunidades*, código del financiamiento ANID/FONDECYT 3200192.

Introducción

La literatura internacional sobre educación advierte que Chile es un experimento de neoliberalismo (Slachevsky, 2015) y un caso representativo de Nueva Gestión Pública (NGP) (Verger & Curran, 2014) con la presencia de una marcada narrativa sobre rendimiento escolar (Ramírez-Casas del Valle *et al.*, 2020). En este contexto, el mejoramiento escolar de las escuelas es medido, anualmente, por un organismo llamado Agencia de Calidad de la Educación (2018); con base en sus resultados las escuelas son categorizadas bajo el rótulo de desempeño alto, medio, medio-bajo o insuficiente, considerando principalmente el rendimiento de los estudiantes en la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Desde este modelo, los procesos pedagógicos se focalizan en la preparación de los estudiantes para que logren buenos desempeños, propiciando con esto una alta desigualdad educativa (Assaél, *et al.*, 2011; Koretz, 2018; Verger & Parcerisa 2018). Esto se traduce en prácticas y políticas mercantilizadas que están relacionadas con la estandarización del currículo escolar, con la competitividad de las escuelas y con la privatización del sistema educativo (Bellei, 2020; Palacios *et al.*, 2020; Slachevsky, 2015).

En contraste con la implementación de la NGP, en Chile, en las últimas tres décadas, pero especialmente en los últimos 10 años, se han promulgado leyes, decretos, programas, cuerpos normativos y se han diseñado guías y recomendaciones ministeriales para garantizar la entrega de una educación basada en la inclusión (Ramírez & Valdés, 2019) y más recientemente en la interculturalidad (Jiménez *et al.*, 2017). Para el caso de este trabajo, el foco de la interculturalidad estará enfocado específicamente en la inclusión de estudiantes extranjeros, dado el aumento de la población migrante en escuelas públicas chilenas, debido a que, hasta la fecha, aún no existe un programa formal de acogida en los centros escolares para atender la diversidad cultural (Valdés *et al.*, 2019).

Como es posible reparar, la escuela pública chilena se debate continuamente entre un doble mandato. Por un lado, debe dar cumplimiento a las políticas de inclusión e interculturalidad, y por otro, dar cumplimiento a las pruebas estandarizadas. Esto sin duda tensiona las posibilidades de

una educación intercultural. El problema de base es que la literatura especializada señala que la racionalidad de la NGP, basada en indicadores, competencia y rendición de cuentas, se configura como una barrera para la inclusión y como una contraposición a sus principios, que se basan en flexibilidad, colaboración y trabajo en comunidad (Lerena & Trejos, 2015; Sisto, 2018). Este doble mandato conforma un escenario escolar tenso para liderar el tránsito hacia una escuela intercultural, asunto que en la práctica cotidiana debe ser resuelto por los equipos directivos, los cuales son interpelados desde las políticas educativas como los responsables de la transformación escolar (Valdés, 2018; Ministerio de Educación, 2015).

La literatura sobre inclusión reconoce la relevancia que tiene el liderazgo escolar de los equipos directivos para el desarrollo de escuelas interculturales (Arlestig *et al.*, 2016; Valdés, 2018; Essomba, 2006; León *et al.*, 2018 y Ryan, 2016). Sin embargo, para el caso de Chile, no hay suficiente evidencia sobre prácticas efectivas de liderazgo inclusivo, así como tampoco hay políticas que vinculen directamente el liderazgo con la inclusión educativa y, actualmente, con la interculturalidad (Valdés & Gómez-hurtado, 2019), motivo por el cual resulta interesante sumar investigaciones para discutir la figura del equipo directivo en la inclusión de estudiantes extranjeros. Este trabajo señala los resultados de un análisis discursivo de las políticas de interculturalidad en función de las demandas y los desafíos que se le asignan a los equipos directivos en el contexto de la NGP. Para ello, se analizaron las políticas y los documentos que afectan directa e indirectamente la figura de equipo directivo.

Referentes conceptuales

El contexto de la nueva gestión pública en Chile

La NGP es un conjunto de configuraciones políticas que se transmiten desde el sector privado hacia el sector público, con el propósito de hacerlo competitivo, efectivo y eficiente (Verger & Curran, 2014). Uno de los preceptos guía de la NGP es que los gobiernos deberían limitarse a ocupar un rol mínimo en la provisión de servicios públicos (World Bank, 2005). Las principales características de este modelo de gestión son (Gewirtz & Ball, 2000; Hood, 1991; Pollitt, 1995; Verger & Normand, 2015; Wittmann, 2008):

- a. Favorecer instrumentos y estilos de gestión del sector privado.
- b. Incluir normas y medidas de desempeño más explícitas.
- c. Introducir valores e indicadores con foco en los resultados más que en los procesos.

- d. Generar desagregación y la descentralización de los servicios públicos.
- e. Hacer hincapié en la competencia como un incentivo para el logro.
- f. Introducir contratos a plazo fijo, pago en función del rendimiento y la determinación local de sueldos y condiciones.
- g. Reducir costos, limitar los presupuestos y el uso de recursos en base a estándares.

Rápidamente el paquete de la NGP se instaló como una prioridad en las agendas políticas de los países desarrollados y en vías de desarrollo, en particular en el área educativa (Mundy & Menashy, 2014; Verger & Curran, 2014).

En el caso de Chile, la NGP surge en los años ochenta, a mediados de una dictadura militar, como un primer intento a nuevas formas de entender la gestión en el sistema escolar, teniendo como base los principios de mercado materializados en dos grandes pilares: el financiamiento y la municipalización, esto implica pensar nuevas formas de subvención, competencia, recursos y supervisión estatal. Estas políticas trajeron consigo dinámicas de mercado y privatización y han sido cómplices activas de un sistema educativo inequitativo y segregador, con consecuencias negativas para entender los fines de la educación y de la pedagogía (Valdés *et al.* 2019; Falabella, 2014; Gewirtz & Ball, 2000; Hall & McGinity, 2015; Montecinos, *et al.*, 2014; Sisto, 2012).

La siguiente cita es parte del discurso presidencial de Sebastián Piñera del año 2010, antes de la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y que luego rearmaría completamente el sistema educativo chileno:

Los padres necesitan más y mejor información para elegir el mejor colegio para sus hijos. Para ello, les enviaremos por correo, junto con una carta personal del presidente de la República, los resultados de la próxima prueba Simce por colegio a todos los apoderados, y no sólo a los del curso que dio la prueba. También recibirán un mapa con los resultados de todos los colegios de su comuna. Además, estableceremos premios e incentivos para aquellos alumnos, profesores y escuelas que logren mejorar notoriamente sus rendimientos (Piñera, 2010).

El párrafo anterior resume el espíritu —o la falta de él— de la política educativa en los últimos treinta años. Los procesos de inclusión e interculturalidad no se insertan en un terreno que los posibilite; por el contrario, se construye un muro complejo de derribar.

Hacia un sistema educativo intercultural: antecedentes y contexto

Una manera de revertir el panorama mercantil del sistema educativo chileno es repensarlo completamente. Desde esta premisa, la educación inclusiva y, actualmente, la interculturalidad se presentan como opciones reales y urgentes para responder a la exclusión y la segregación escolar (Calderón-Almendros *et al.*, 2020; Poblete, 2019; Unesco, 2020).

Desde el punto de vista de la literatura especializada, la educación inclusiva y la educación intercultural, aunque evidentemente tienen dimensiones teóricas similares, tienen diferentes puntos de partida y en ocasiones diferentes marcos de acción (Escarbajal, 2015). Mientras que la educación inclusiva se presenta como un paradigma que busca dar respuesta a la diversidad en su conjunto y a los grupos históricamente excluidos, ya sea por discapacidad, género, cultura, entre otros (Calderón-Almendros *et al.*, 2020), la educación intercultural se presenta como un enfoque y un campo de discusión político que supera el multiculturalismo y que busca dar respuesta a la diversidad cultural, sean grupos étnicos o grupos migrantes principalmente, y transformando los espacios escolares en espacios de comunicación y comprensión (Stefoni *et al.*, 2016; Jiménez, 2014). De modo que avanzar en interculturalidad es avanzar a la vez en educación inclusiva, y esta última solo es posible bajo el encuentro igualitario entre grupos culturalmente diversos (Stefoni *et al.*, 2016).

En el caso de Chile, la educación inclusiva, con sus propias imprecisiones, tiene décadas de haberse propuesto como tendencia educativa. Desde la creación en los años setenta de la modalidad de educación especial, se ha promulgado un conjunto de decretos y leyes para favorecer en un comienzo la integración escolar y más tarde la inclusión educativa, entendiendo esta última como el proceso educativo que asegura la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Ley 20845 de Inclusión Escolar, 2015). Sin embargo, desde el año 2012 ya no basta con hablar solo de inclusión, además se posiciona la interculturalidad en clave migratoria como un modelo educativo para las escuelas (Jiménez, 2014).

La incorporación de estudiantes extranjeros ha pasado de ser una característica anecdótica a un fenómeno estructural del sistema educativo chileno. Esto se manifiesta en una matrícula que se cuadruplica (de 30 a 113 mil estudiantes) entre 2015 y 2019 (Jiménez *et al.*, 2020). Adicionalmente, se observa que el aumento progresivo se concentra en las escuelas públicas-municipales (60 %). A ello se suma la llegada y consolidación de nuevos colectivos migrantes en el ámbito escolar —la comunidad haitiana y más recientemente los refugiados sirios— que han generado la aparición

de nuevas necesidades educativas (lingüísticas), nuevas barreras en las trayectorias (idiomáticas), y, por tanto, nuevas problemáticas y desafíos para las comunidades educativas (Poblete, 2020). Lo anterior, en un escenario en el que, a la fecha, nuestro sistema educativo no ha adoptado formalmente ningún modelo de acogida para favorecer la escolarización de estudiantes extranjeros, lo que dificulta el agenciamiento colectivo de la población migrante por parte de los directivos (Jiménez *et al.*, 2020).

Esto hace que no existan mecanismos institucionales que garanticen el aprendizaje y la participación de dichos estudiantes en el sistema escolar (Jiménez & Valdés, 2020; Jiménez *et al.*, 2020; Jiménez, 2014; Stefoni *et al.*, 2016). Por el contrario, lo que existe más bien son orientaciones y sugerencias genéricas puestas a disposición de las comunidades escolares para ser utilizadas como referentes. Además, estas sugerencias no cuentan todavía con un nivel suficiente de investigación, especialmente en relación con la figura del equipo directivo.

Es necesario precisar, por lo tanto, que la escuela chilena debe transitar no solo hacia un modelo inclusivo, sino hacia uno intercultural. La interculturalidad es un enfoque que refiere a una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio escolar entre variadas formas de producción cultural, que favorece la inclusión a través de la comunicación dialógica e implica una voluntad para incorporar la diversidad en la cultura. Es un enfoque de reivindicación y democracia que promueve aprendizaje y convivencia (Stefoni *et al.*, 2016).

Un liderazgo inclusivo para una escuela intercultural

La literatura clásica sobre administración, gestión y liderazgo escolar releva a los directores de escuela como actores protagónicos en el mejoramiento escolar (Weinstein & Muñoz, 2019). Sin embargo, desde la literatura sobre liderazgo inclusivo, para la gestión de una escuela intercultural se requiere el trabajo de otros líderes, como equipos directivos o líderes medios (Arlestig *et al.*, 2016; Gómez-Hurtado, 2014; León, 2012; León *et al.*, 2018; Ryan, 2016). Es decir, más que los directores de escuela, son los equipos directivos los actores relevantes en el despliegue de prácticas de liderazgo inclusivas e interculturales (Gómez-Hurtado, 2013; de León, 2012; de León *et al.*, 2018).

Concordamos con González-Falcón (2021) en que uno de los desafíos actuales de las direcciones escolares es, precisamente, involucrarse más en la gestión de la diversidad cultural. En ocasiones, las direcciones escolares muestran falta de interés en la respuesta a la diversidad cultural y en el desarrollo de medidas que atiendan a las necesidades de todo el alumnado

(Gómez-Hurtado *et al.*, 2021). En su lugar, buscan cumplir la normativa y se apoyan en una visión asimilacionista y un simulacro de inclusión reforzado por la figura del especialista, como profesional que atiende y da respuesta a la diversidad cultural (Alarcón-Leiva *et al.*, 2020; Aravena *et al.*, 2019; Gómez-Hurtado *et al.*, 2018), apostando realmente por una educación compensatoria. Se deduce así que la diversidad cultural no es un asunto de toda la escuela y que, por lo tanto, el liderazgo inclusivo no es una prioridad.

Según la literatura especializada, un liderazgo inclusivo para una escuela intercultural, desde una perspectiva de justicia social, debe focalizarse en aquellos estudiantes que presenten problemas de aprendizaje o estén en condiciones prioritarias de exclusión, para que se vinculen con la comunidad educativa (sea dentro o fuera de la escuela), instalen un discurso compartido de inclusión, creen ambientes de apoyo mutuo y colaboración entre profesores y profesionales no docentes y desarrollen profesionalmente a las personas que trabajan en el contexto escolar mediante capacitaciones, instancias de reflexión, formaciones, etc. (Gómez-Hurtado *et al.*, 2021; González-Falcón, 2021; Jiménez & Valdés, 2021; Valdés, 2020; Ainscow, 2020; DeMatthews, 2015; Essomba, 2006; Madhlangobe & Gordon, 2012; Morrissey, 2020; Rönström & Skott, 2019; Ryan, 2016).

Sin embargo, como ya se señaló en la introducción, en Chile la información es menos específica sobre este tema y, por lo tanto, conviene aportar nuevas evidencias para discutir esta situación, motivo por el cual resulta relevante conocer los mensajes, las interpelaciones, los patrones y las complejidades que está comunicando la política a los líderes escolares en el marco de la promoción de una educación intercultural.

Según el Ministerio de Educación de Chile (2015) las prácticas de liderazgo de los equipos directivos implican “acciones observables que reflejan la existencia de un conjunto de principios, habilidades y conocimientos que [...] le permitan afrontar temáticas situaciones emergentes de la contingencia” (p. 13). Los equipos directivos en Chile están formados por el/la director/a de escuela, por un/a jefe/a encargado/a de una unidad técnica pedagógica y por un/a inspector/a encargado de monitorear el cumplimiento de la normativa interna.

En este contexto, los documentos de política pública que orientan el tránsito hacia una escuela inclusiva e intercultural deberían, necesariamente, considerar el liderazgo escolar inclusivo de los equipos directivos como una dimensión relevante para el cambio escolar. No obstante, estos elementos requieren mayor investigación y respaldo empírico. Por esta razón, el objetivo de este estudio es analizar las políticas de interculturalidad

en función de las demandas y los desafíos que se le asignan a los equipos directivos en el contexto de la NGP.

Método

Desde un enfoque de investigación cualitativa (Flick, 2015) se optó por el método de revisión documental (Hochman & Montero, 2005) para dar cumplimiento al objetivo del estudio. Se revisaron y analizaron diversos documentos oficiales de impacto nacional que abordaban el tema del flujo migratorio al sistema educativo.

De acuerdo con Prior (2008), el estudio de los documentos puede superar la comprensión de lo explícito y avanzar hacia un análisis interpretativo. Se entiende así que los textos no importan tanto por su contenido, sino por su capacidad de organizar y producir órdenes sociales (Edwards & Potter, 1992; Potter, 1996; Wetherell & Potter, 1998). Este enfoque asume los documentos como prácticas discursivas; por tanto, el análisis de estos se centra en el estudio de su función y en el desarrollo de hipótesis sobre los propósitos y consecuencias de los documentos (Wetherell, 1998), que para el caso de este trabajo se centra en la figura del equipo directivo. En el caso de los documentos sobre políticas educacionales, según la literatura consultada, estos tienen una función performativa (Bell & Stevenson, 2006), en el sentido en que construyen versiones de la realidad, así como un marco de acción sobre lo que debe pasar en la escuela (Tseng, 2015), elaborando mandatos y discursos dominantes, los cuales revelan valores y verdades (Ball *et al.*, 2011) que, precisamente en su función performativa, construyen roles, posiciones y subjetividades (Hall & McGinity, 2015). Este es el posicionamiento bajo el cual se construye el problema de investigación y se diseña el abordaje metodológico; no obstante, esto no excluye que existen otras formas de abordar los textos sobre política pública (Hernández-Luis *et al.*, 2021).

Muestra

La elección de los documentos se orientó por el criterio de representatividad, pues los textos son relevantes en tanto evidencian los discursos a estudiar y son, del mismo modo, productos discursivos habituales de la unidad de estudio (Iñiguez & Antaki, 1994). El corpus textual está compuesto de 20 documentos oficiales (leyes, decretos, ordinarios y documentos orientativos) sobre inclusión e interculturalidad entre los años 2011 y 2020 (tabla 1). Cada uno de estos documentos afectan directa e indirectamente la labor directiva y la inclusión de los estudiantes extranjeros.

Tabla 1
Corpus textual por año y tipo

Año	Tipo	Documento
2011	Documento ministerial	Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales.
2013	Documento ministerial	Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar.
2015	Instructivo presidencial	Ordinario N° 5. Lineamientos e instrucciones para la política nacional migratoria.
2015	Documento ministerial	Orientaciones técnicas Plan de Retención Escolar.
2015	Ley	Ley de Inclusión Escolar N° 20845.
2015	Decreto	Decreto N° 83: Diversificación de la enseñanza.
2016	Instructivo presidencial	Ordinario N° 894. Actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales.
2016	Documento ministerial	Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas.
2017	Instructivo presidencial	Ordinario N° 608. Lineamientos internos para favorecer la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo.
2017	Instructivo presidencial	Ordinario N° 615. Instruye procedimiento transitorio para estudiantes haitianos que cursan el año escolar 2017.
2017	Documento ministerial	Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.
2017	Documento ministerial	Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015.
2017	Documento ministerial	Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Ley de Inclusión.
2018	Documento ministerial	Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022.
2019	Documento ministerial	¿Cómo avanzar en la inclusión desde la diversidad cultural? (cartilla de convivencia escolar).
2019	Documento ministerial	Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción (2019).
2019	Documento ministerial	Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar.
2019	Documento ministerial	Mesa técnica por las Necesidades Educativas Especiales.
2020	Presentación ministerial	Resumen Programa de Biblioteca Migrante.
2020	Documento ministerial	Programa Biblioteca Migrante

Fuente: elaboración propia

Además, para complementar el análisis se agregaron al conjunto de datos los discursos anuales de los últimos 10 años, es decir, en total se analizaron 30 documentos oficiales.

Técnica de análisis

Los textos fueron analizados mediante el análisis del discurso, a través de repertorios interpretativos, tal y como ha sido desarrollado por el grupo de Discurso y Retórica de Loughborough (Billig, 2011; Potter & Wetherell, 1987). Este tipo de análisis tiene la particularidad de abordar los textos como formas de acción social. Como proponen Ibáñez & Iñiguez (1996) la tarea del

análisis es “sacar a luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa” (1996, p. 75); por ello, su orientación es fundamentalmente pragmática y retórica. La búsqueda de repertorios interpretativos responde a un tipo de análisis donde la unidad central de análisis es la variabilidad discursiva de los repertorios. Estos son unidades lingüísticas consistentes que pueden ser comprendidos como elementos centrales para construir versiones de mundo. Este análisis permite comprender cómo, a través de los textos, se despliegan estrategias retóricas que hacen posible la construcción de ciertas versiones de lo real, en este caso, que determinados discursos de identidad se muestren como los más correctos, excluyendo relatos alternativos. El análisis del discurso se llevó a cabo en tres frases, considerando las sugerencias metodológicas de Wetherell & Potter (1996):

1. Organización y asimilación de los documentos. La lectura y relectura de los textos nos permitió tener una idea de los documentos como unidad; se rechazaron o elaboraron hipótesis interpretativas iniciales, y se identificaron los primeros patrones, organizaciones y posicionamientos en la base de los datos.
2. Codificación abierta. Este proceso consistió en la segmentación de los textos en pequeñas unidades de significado, en las que se hiciera referencia a la figura del equipo directivo y se elaboró un libro de códigos. Esto dio como resultado un listado de 11 códigos con 95 citas asociadas. Luego, como sugieren Atkinson y Coffey (2003), se buscaron patrones y regularidades para ordenar los códigos y sus fragmentos. Para esto se consideró la versatilidad discursiva con que se elaboraron los mensajes, mediante el uso de tres herramientas analíticas: la variabilidad (inconsistencias del texto), la construcción (construcciones estilísticas y gramaticales particulares) y la función (uso del lenguaje para acciones determinadas).
3. Categorización. La lectura sistemática de los códigos permitió agruparlos en categorías, considerando patrones de variabilidad y consistencia, es decir, que las citas asociadas a los códigos dieran cuenta de un mismo objeto de modos diversos. Esto dio como resultado siete categorías; la primera agrupó 40 fragmentos, mientras el resto de citas se distribuyeron en las seis categorías restantes. Además, para el caso de este trabajo, se priorizaron las categorías con mayor densidad de fragmentos, ya que permitían una mayor heterogeneidad de recursos discursivos (Potter, 1998). De esa manera, se seleccionaron cuatro repertorios necesarios y coherentes con la pregunta de investigación: (1) los equipos directivos como sujetos hiperdemandados, 40 fragmentos; (2) los equipos directivos

como relacionadores públicos, 21 fragmentos; (3) los equipos directivos como administradores, 16 fragmentos; y (4) los equipos directivos como ejecutores de la norma, 11 fragmentos.

4. Según Wetherell y Potter (1996), la validez del análisis del discurso se expresa mediante la consolidación de citas y extractos, haciendo transparente la forma de abordar los textos, como se hizo anteriormente. Los autores reconocen la intuición, la interpretación y la ideología como elementos inherentes al análisis del discurso (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1996)

Resultados

Los equipos directivos como sujetos hiperdemandados

Este primer repertorio es una categoría analítica que agrupa fragmentos que muestran cómo los equipos directivos son instados a asumir un conjunto de acciones para avanzar hacia un modelo intercultural. Los documentos analizados motivaron a las escuelas a desplegar una serie de prácticas, sin lineamientos y apoyos claros para ello. Las siguientes citas son ilustrativas:

Disponer información vía web o en la entrada del establecimiento educacional relacionada con la matrícula disponible, teléfonos de contacto y fechas relevantes para el proceso de admisión. Considerar información en otro idioma o lengua, según la pertinencia, y promover aquellos espacios o proyectos inclusivos con los que cuente el establecimiento. Visualizar dificultades e implicancias de aspectos burocráticos como la documentación requerida para la incorporación de estudiantes al sistema y abordarlas desde los sentidos del proyecto educativo para seguir avanzando en la nueva configuración de las aulas (Cartilla de Diversidad cultural, 2019).

[en relación a las prácticas] Si la acción está en una etapa inicial, es decir en etapa de elaboración o planificación, se sugiere ubicar esta acción en la dimensión de liderazgo o gestión de recursos para asegurar su implementación, aun cuando la finalidad esté relacionada con la dimensión de gestión pedagógica o la convivencia escolar (comunidades educativas inclusivas, claves para la acción, 2019).

Los párrafos anteriores aluden a un conjunto de labores que abarcan distintas dimensiones, niveles y complejidades que debe desarrollar la escuela, pero no se recomienda una ruta procedimental para ello, ni tampoco se sugieren actores específicos para desarrollar esa tarea, asunto que finalmente recae en la voluntad de los directivos para llevarla a cabo. El eje central de los fragmentos anteriores representa a los directivos como profesionales que deben ejercer y gestionar múltiples roles.

Los efectos discursivos de este repertorio instalan la idea de un equipo directivo altamente demandado, que no solo debe ser creativo y autónomo, sino que a la vez debe dar respuesta a diferentes dimensiones del proceso de inclusión de estudiantes extranjeros. En el extracto antes señalado es posible apreciar aspectos relacionados con la burocracia, la convivencia, la administración y aspectos de aula. Se instala, por lo tanto, la idea de un equipo directivo súper poderoso, voluntarista, autodidacta y capaz de elaborar creativa y autónomamente acciones, metas y estrategias para la interculturalidad. Esta categoría ilustra la demanda de voluntarismo por parte del equipo directivo generando alta desagregación (Verges & Normand, 2015), pero a la vez reconoce la complejidad de desarrollar comunidades escolares interculturales (Essomba, 2006).

Los equipos directivos como relacionadores públicos

Este segundo repertorio reúne múltiples citas acerca de la importancia que los documentos asignan a la dimensión comunicativa y estratégica del equipo directivo. Los documentos consultados crean la figura de un directivo capaz de relacionarse con las dimensiones meso (barrio) y macrosociales (municipios) de la escuela, en tanto esta relación vitalizaría su vínculo con la comunidad. Se destacan las siguientes citas:

Del mismo modo, el Ministerio de educación en conjunto con Unicef, han desarrollado una publicación en tres tomos denominada reuniones con las familias. La publicación, dirigida a sostenedores, equipos directivos, profesores/as jefes y docentes en general, ofrece conceptos y herramientas concretas orientadas a vitalizar las reuniones de padres, madres y apoderados como espacios de encuentro colaborativos y democráticos (Orientaciones para estudiantes extranjeros, 2018)

[en relación a la planificación estratégica de la escuela en función de la vinculación territorial] Recopilar y difundir datos y aprendizajes de las redes que funcionen en cada territorio en torno a los temas de migración, refugio e interculturalidad (Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022, 2018).

Los fragmentos anteriores ilustran la vinculación con el entorno y las capacidades de comunicar, dirigir, conectar y monitorear que deben asumir los equipos directivos, para relacionarse con las familias, con el Ministerio de Educación y con las municipalidades. Vitalizar las reuniones como espacios de encuentro responde al objetivo de “identificar estrategias que apoyen la inclusión de estudiantes extranjeros en base al modelo de calidad educativa” (Mineduc, 2018, p. 17). No obstante, en los documentos se

prioriza la difusión de información sobre la escuela, la participación voluntaria en eventos y capacitaciones y la presencia del director de escuela en reuniones ministeriales. El ejercicio de relaciones públicas con la comunidad construye la figura de un equipo directivo que se mueve, presenta a su escuela en diversos eventos y atrae la mirada de instituciones educativas y no educativas. Del mismo modo, los documentos mencionan la presencia de los directivos en reuniones estratégicas con el Mineduc, pero con una confusión relevante para entender las especificada de los roles y los sentidos:

En las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana, durante los meses de agosto y septiembre de 2017, se llevaron a cabo los “diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo: oportunidades y desafíos”, trabajo desarrollado en conjunto con Unicef. Se diseñaron espacios participativos a los que fueron convocados distintos miembros de las comunidades educativas [...] junto con representantes de Organizaciones de la Sociedad Civil que trabajan la temática de migración desde una perspectiva más amplia, con el objetivo de identificar estrategias que apoyen la inclusión de estudiantes extranjeros (Política nacional de migrantes, 2018).

El párrafo anterior es tan amplio como ambicioso. El silencio sobre las acciones, los sentidos y los propósitos crean el efecto discursivo de la participación, pero a la vez instala la ambigüedad de las prácticas. El documento consultado no aclara qué se entiende por “perspectiva más amplia” o quiénes o cómo se diseñaron esos espacios participativos. Los efectos discursivos instalan una dimensión relacional de los equipos directivos, cristalizado en relacionadores públicos con poca incidencia en la toma de decisiones sobre la inclusión de estudiantes extranjeros. Esta categoría da cuenta de un equipo directivo bajo demanda (Alarcón-Leiva, 2020; Falabella, 2014) que debe presentar la escuela, atraer la mirada de la comunidad, sin una claridad sobre los propósitos y las prioridades de la perspectiva intercultural (Mora, 2018).

Los equipos directivos como administradores

Este tercer repertorio considera una serie de extractos que posicionan a los directivos como responsables de gestionar la infraestructura y condiciones operativas para el abordaje del flujo migrante en las escuelas. Esto se concreta principalmente a través de dos demandas: como agentes encargados de gestionar la matrícula de los estudiantes extranjeros, priorizando roles administrativos en lugar de roles pedagógicos; y como encargados de crear las condiciones para que la escuela, especialmente el profesorado, se capacite y aprenda sobre interculturalidad.

En cuanto al primer ámbito, los equipos directivos deben liderar la creación de un protocolo de acogida, orientar a la familia sobre la regularización de su situación documentaria y, en el caso de los estudiantes, orientarlos en la validación de sus estudios, además de la instalación de dispositivos para recoger la información. Se destaca la siguiente cita:

[Encuentros con directores de establecimientos educacionales] La División de Educación General convoca a equipos directivos de establecimientos educacionales con matrícula de estudiantes extranjeros, quienes dirigidos por el Jefe de División plantean distintas necesidades, dependiendo del contexto de cada institución. Esta información dio cuerpo a la elaboración de las áreas de gestión que debía contemplar la política dirigida a estudiantes extranjeros (Política nacional de migrantes, 2008).

El fragmento anterior sitúa al equipo directivo en el centro de las áreas de gestión. Se asume por parte de los directivos un conjunto de competencias que se encuentran en la línea de la administración institucional en lugar del área del liderazgo escolar. Incluso la gestión del protocolo de acogida, que en otros países tiene función pedagógica (Jiménez *et al.*, 2020), en el caso chileno se configura como “una herramienta concreta de gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso” (Orientaciones para los estudiantes extranjeros, 2017, p. 53). Del mismo modo, la escuela, a través de los equipos directivos, debe entregar toda la información para que los estudiantes que no cuentan con una cédula de identidad chilena puedan optar por un identificador provisorio escolar (IPE), que le permite al alumnado cambiarse de establecimiento y ser beneficiario de los ayudas del Ministerio de Educación.

En cuanto al segundo ámbito, se hace referencia a que los directivos deben gestionar las instancias de capacitación y reflexión docente. Según la Cartilla de diversidad cultural (2019): “es importante comprender la educación intercultural como la generación de espacios horizontales de diálogo entre saberes, que buscan el aprendizaje de la diversidad. Esto debiera ser un enfoque continuo y transversal en el establecimiento liderado por el equipo directivo” (p. 9). Para este caso en concreto, la formación continua se entiende como la oportunidad para que “todos los docentes participen en cursos que desarrollan competencias que aportan herramientas de apoyo a la inclusión” (Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción, 2019). Los directivos no se mencionan como parte del equipo docente, así como tampoco se posicionan como agentes de capacitación. La ausencia de esta prescripción crea el efecto de un equipo directivo que gestiona, pero que no participa. Coordina, pero no se instruye.

Se asume a priori que los directivos no tienen responsabilidades pedagógicas o de transformación de la cultura escolar. Incluso el trabajo técnico se reduce al quehacer docente:

Considerando estos antecedentes, se desarrollan mesas de trabajo técnico, con docentes de distintas asignaturas para diversificar las estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades educativas de cada estudiante y así resguardar el logro de los objetivos de aprendizaje de este grupo en particular (Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción, 2019)

Los efectos discursivos de este repertorio crean la figura de un equipo directivo con prioridades administrativas. Se instala la idea de que la prioridad en la acogida del alumnado migrante es la regularización documentaria, dejando en un segundo plano la gestión de procesos evaluativos, pedagógicos o de participación en la cultura escolar de las escuelas. La acogida se entiende como la matriculación formal en un determinado curso —y que para ello se necesitan competencias administrativas— y no como un proceso inclusivo o como una oportunidad de diálogo intercultural —para lo cual se requerirían funciones propias de un liderazgo escolar—. Al mismo tiempo, la dimensión pedagógica se reduce al profesorado, liberando al equipo directivo de las funciones pedagógicas que la misma política educativa promueve (Mineduc, 2015). La figura administrativa del equipo directivo sería la encargada de crear las condiciones institucionales para que la escuela —una escuela sin director— aprenda y se forme. Según las orientaciones para los estudiantes extranjeros (2017) “siempre se requiere de las condiciones institucionales que provee la dirección del establecimiento, y por tanto con los tiempos y los espacios para funcionar” (p. 60). Los directivos serían observadores de un proceso complejo y a la vez diverso como lo es el tránsito hacia una escuela con orientación intercultural.

En esta categoría, se puede visualizar con claridad la identidad *managerial* que imprime la NGP para promover un estilo de gestión con tinte administrativo, que introduce valores focalizados en tareas burocráticas por sobre tareas culturales y pedagógicas (Sisto, 2019).

Los equipos directivos como ejecutores de la norma

Este cuarto y último repertorio se refiere a los directivos y su relación con la norma. Destaca la importancia de incorporar en los documentos técnicos y públicos de las escuelas el sello intercultural como una forma de dar garantías de una institución con orientación inclusiva. La escuela, al

definirse como intercultural, debe normatizar la bienvenida del alumnado migrante, creando protocolos de acogida para su inclusión. Actualizar el reglamento escolar, incorporar alguna modificación en el proyecto educativo institucional —ya sea la misión, visión o sello—, incorporar acciones al plan de mejoramiento educativo y gestionar otros espacios como poner afiches en las paredes de la escuela; estas son tareas que responden a mandatos e indicaciones ministeriales:

El uso intencionado de estas técnicas e instrumentos puede ampliar y enriquecer las decisiones institucionales y pedagógicas del establecimiento, haciéndolas más pertinentes a los estudiantes y sus trayectorias educativas. Este conocimiento constituye información pedagógica imprescindible para la toma de decisiones y el diseño de acciones educativas con foco en la pertinencia y, por ende, en la inclusión. Estas acciones deberían ser gestionadas y puestas en práctica por los equipos de gestión (Comunidades Educativas Inclusivas. Claves para la acción, 2019).

Una herramienta concreta de la gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso está representada por la implementación de un protocolo de acogida para las y los estudiantes nuevos. Aunque el establecimiento determine que exista una persona específica o un equipo encargado de la recepción de estudiantes nuevos, de todas formas, este protocolo debería ser conocido por toda la planta directiva y docente (Orientaciones para estudiantes extranjeros, 2018)

Los fragmentos anteriores construyen la idea de que normalizar intencionadamente los documentos enriquece las decisiones institucionales. Los efectos de este repertorio crean la figura de un equipo directivo que debe protocolizar la interculturalidad. Es decir, protocolizar los procedimientos de acogida. La pertinencia estaría situada en la documentación actualizada como requisito imprescindible para la toma de decisiones. Sin embargo, este repertorio se caracteriza por la ausencia de una cultura para la inclusión y la interculturalidad. Es decir, la actualización de los documentos de la escuela se realiza bajo la ausencia de una filosofía inclusiva. ¿Cómo es posible, entonces, ejecutar normas sin discutir la orientación de la información que se actualizará? Este repertorio dialoga con la literatura nacional, en relación con la protocolización de la vida escolar bajo la constante hipervigilancia que ocurre en el sistema educativo chileno (Falabella, 2020). Además, reproduce la complejidad de la labor directiva para gestionar la inclusión de estudiantes extranjeros (Alarcón-Leiva, 2020) en el contexto de la NGP donde predominan las normas y la estandarización (Verger & Normand, 2015).

Conclusión y discusiones

Los documentos analizados no solo contienen directrices acerca de cómo las escuelas deben abordar el flujo migrante, sino que a la vez prescriben roles y tareas muy concretas para los actores escolares. Este artículo profundizó especialmente en los equipos directivos y en los efectos pragmáticos que tienen los documentos de interculturalidad, diseñados paradójicamente bajo orientaciones manageriales y con principios como la competencia, el individualismo y el rendimiento.

De esta manera, los equipos directivos aparecen como profesionales altamente demandados por las políticas educativas en un contexto donde los desafíos son tan inespecíficos como contradictorios. El equipo directivo figura en los documentos como una pieza central y omnipresente en tanto debe gestionar las redes de apoyo con diversos organismos y usar su posición estratégica para lograr la colaboración, atender procesos administrativos, a veces, incluso en desmedro de procesos pedagógicos y culturales. Adicionalmente, debe velar por una burocracia normativa y una protocolización de los estudiantes extranjeros, sin un fundamento educativo intercultural que le permita resolver autónomamente las situaciones que se le presentan. Finalmente, se trata de documentos que refuerzan las exigencias a los directivos, apelando a la voluntad, excediendo ampliamente las competencias técnicas y pedagógicas derivadas del rol directivo.

Los resultados muestran que la tensión entre los principios de la interculturalidad y la NGP no es menor, en tanto el escenario educativo local está sedimentado en principios contrapuestos que tensionan cotidianamente el rol directivo. Es decir, de acuerdo con los documentos son los actores escolares, en este caso los equipos directivos, quienes están, explícita o implícitamente, llamados a la instalación de procesos inclusivos (crear comunidad, ampliar participación, flexibilizar procesos), a la vez que estandarizan la competencia y el rendimiento como lógicas centrales de la NGP. La tensión entre la mirada intercultural y la managerial es un asunto que, en la práctica cotidiana, debe ser resuelto creativamente por los equipos directivos. Tácitamente, son estos actores quienes deben cubrir los silencios, solventar las imprecisiones y desanudar las contradicciones de la misma política educativa.

Esta compleja relación entre la figura del equipo directivo y los principios de la NGP no deja de ser a la vez ambivalente, ya que el rol hiperdemandado de los directivos no resulta totalmente disidente de los planteamientos de una gestión basada en la competencia, en la producción y en la rendición de cuentas. Por el contrario, los efectos discursivos precisamente lo que hacen es confirmar la instalación de los valores asociados a

la NGP. Los documentos muestran una convivencia de paradigmas, lo que tensiona un liderazgo inclusivo para la interculturalidad.

Los resultados de este estudio confirman algunos puntos centrales de la investigación académica realizada en los últimos años sobre el análisis de políticas educativas desde la óptica de los equipos directivos, al menos en tres puntos: (1) la complejidad del cargo directivo en tanto sujetos que administran escuelas (Weinstein *et al.*, 2019); (2) la centralidad del cargo directivo en la gestión de múltiples tareas (Cancino & Vera, 2017); y (3) la identidad gerencial asociada a los líderes escolares en las políticas educativas en Chile (Campos, *et al.* 2018). Sin embargo, los hallazgos muestran sus propias particularidades de contraste: la principal es que los tres puntos señalados anteriormente se sitúan en las políticas de interculturalidad, las cuales, desde sus planteamientos teóricos, deberían alejarse de los principios de la NGP (Lerena & Trejos, 2015) y orientar un modo de hacer inclusivo. Si bien en Chile existen estudios que han analizado este tipo de políticas educativas, estos se han centrado en otras dimensiones (Poblete, 2019; Mora, 2018; Jiménez *et al.*, 2017) y no desde la figura del equipo directivo.

En conversación con la literatura sobre liderazgo escolar (Daniëls, *et al.*, 2019; Flessa, 2019) es posible notar que el escenario de política pública analizado desemboca en la promoción de un estilo de liderazgo focalizado en tareas y funciones y en el mantenimiento fluido de la organización educativa (Bush, 2016). Si bien este estilo puede ser valorado como exitoso en un contexto gerencial (Campos *et al.*, 2018), se advierte que su énfasis en la eficiencia puede ser perjudicial en la gestión de comunidades escolares interculturales (Essomba, 2006; Ryan, 2016). Por el contrario, se enfatiza en la necesidad de un estilo de liderazgo inclusivo (Gómez-Hurtado *et al.*, 2018), que se focaliza en atender a la diversidad, enfrentar la injusticia social, distribuir el liderazgo mediante mayor trabajo colaborativo y sitúa las relaciones interpersonales en el centro de la gestión (Valdés, 2018). Los textos analizados no interpelan en su conjunto la labor directiva, considerando dimensiones teóricamente relevantes para el desarrollo de una escuela intercultural, como son, por ejemplo: un foco amplio en la diversidad, el discurso de la inclusión, la construcción de ambientes de apoyo y culturas inclusivas o en la colaboración entre los diversos estamentos de la escuela, tal como lo señala la literatura consultada (González-Falcón, 2021; Jiménez & Valdés, 2021; Ainscow, 2020; Morrissey, 2020; Rönström & Skott, 2019; Ryan, 2016).

En este escenario, resulta altamente complejo avanzar hacia un modelo intercultural mientras los documentos no promueven un liderazgo para la inclusión, tal y como ha sido señalado por la evidencia internacional (Flessa, 2019).

La tensión de liderar una escuela con orientación intercultural en un contexto marcado por la NGP (Campos *et al.*, 2018; Falabella, 2020; Sisto, 2019) construye una figura paradójica para entender a los equipos directivos, que puede ser entendida desde tres perspectivas: (1) la hiperresponsabilización de los procesos sociales, (2) la desresponsabilización del ámbito político y (3) la autonomía de la práctica escolar en contextos escolares estandarizados.

En síntesis, las aspiraciones por una educación intercultural se ven fuertemente neutralizadas por la implementación de la filosofía de la NGP, asunto que tensiona el liderazgo y la autonomía de los equipos directivos.

Finalmente, los hallazgos permiten proyectar dos líneas de investigación: (1) indagar en cómo los equipos directivos resuelven en la práctica cotidiana la tensión de intentar construir una escuela intercultural en contextos de NGP; y (2) analizar las políticas de interculturalidad en función de qué estilos de liderazgos se promueven y cómo estos convergen con los planteamientos de la NGP.

Aclaraciones

Este estudio es parte de una investigación mayor financiada por el Estado mediante un Proyecto Fondecyt Postdoctorado con código ANID/FONDECYT 3200192.

Sobre los autores

René Valdés es profesor de Educación especial, magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule, Chile, y doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Docente de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello del mismo país. Sus líneas de investigación son: liderazgo, inclusión, interculturalidad y aprendizaje escolar. Actualmente es investigador responsable del Fondecyt Postdoctoral N° 3200192,

Carla Fardella es docente e investigadora en el programa de Doctorado Educación y Sociedad, de la Facultad de Educación y ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile. Doctora *cum laude* en Psicología Social y máster en Investigación en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Psicóloga social orientada al análisis de las políticas públicas educativas y las transformaciones del trabajo docente y académico. En 2017 finalizó sus estudios postdoctorales sobre políticas de educación superior y reorganización de la universidad en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Actualmente, dirige Fondecyt Regular nr.1180129, proyecto que aborda temas de academia, *accountability* y género.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Agencia de calidad de la Educación.
- 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>
- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial C., & Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis educativa*, 15, 1–24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15092.049>
- Aravena, O., Riquelme P., Mellado, M.E., & Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55–71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Arlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (2016). *A Decade of Research on School Principals: Case Studies from 24 Countries*. Springer.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação y Sociedade*, 32 (115), 305–322. <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>
- Atkinson, P., & Coffey, A (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. En J. Holstein & J. Gubrium, *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (pp. 415–428). Sage.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education Policy Process, Themes and Impact*. http://eprints.lincoln.ac.uk/1851/1/Ed_Policy_book_proofs.pdf
- Bellei, C. (2020). Educación para el siglo 21 en el siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto? En M.T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 79–103). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Biling, M. (2011). The dialogic unconscious: Psychoanalysis, discursive psychology and the nature of repression. *Social Psychology*, 36(2), 139–159. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1997.tb01124.x>
- 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*, (pp. 19–44). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *PROSPECTS*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la educación*, (51), 53–84. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Cancino, V., & Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26–58. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>

- 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>
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. Sage
- Escarbajal, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 411–418. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326044.pdf>
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market y accountability policies. *Education Policy Analysis Archives, 22*(70), 1–29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Falabella, A. (2020). The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly, 01*–30. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Flessa, J. (2019). La investigación reciente sobre liderazgo escolar en América Latina. El valor de un enfoque propio. En J. Weinstein y G. Muñoz. *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 317–342). Ediciones Diego Portales.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gewirtz, S., & Ball, S. J. (2000). From “Welfarism” to “New Managerialism”: Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 21*(3), 253–268. <https://doi.org/10.1080/713661162>
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes, 14*, 61–84. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353>
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El Equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 3*(2), 141–159. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/343>
- Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I., & Coronel, J. M. (2018). Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(3), 441–456. <https://doi.org/10.1177/1741143216670651>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., & Jiménez, 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>
- González-Falcón, I. (2021). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y desafíos para la escuela inclusiva*. Ediciones Pirámide.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives, 23*(88), 1–17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives, 23*(88), 1–17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>

- Hernández-Luis, A., Carrasco, C., & García-Guerra, S. (2021). Ordenando el caos: cuatro enfoques metodológicos para investigar en políticas públicas. *Revista Española De Ciencia Política*, (56), 173–196. <https://doi.org/10.21308/recp.56.07>
- Hochman, E., & Montero, M. (2005). *Investigación Documental: Técnicas y Procedimientos*. Panapo.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Ibáñez, T., & Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada. En J. Álvaro & A. Garrido (Eds.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 115–128). McGraw-Hill,
- Iñiguez, L., & Antaki, Ch. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44, 57–75.
- Jiménez, F., & Valdés, R. (2020) Las Dimensiones no Reconocidas del Quehacer Educativo en Tiempos de Pandemia: El Cuidado y la Protección de las Minorías Extranjeras en Riesgo de Exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12302>
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 409–426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105–116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Jiménez, F., Valdés, R., Hernández, M., & Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046218867>
- Koretz, D. (2018). *The testing charade: pretending to make schools better*. American Educator.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133–160. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149181>
- León, M. J., Crisol, E., & Moreno, R. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21–40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Lerena, B., & Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145–160. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art8.html>
- Ley 20845. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2015.
- Madhlangobe, L., & Gordon, S. (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>

- Ministerio de Educación. (2018, mayo). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Manual Para La Buena Dirección y liderazgo escolar*. Mineduc.
- Montecinos, C., Pino, M., Campos-Martínez, J., Domínguez, R., & Carreño, C. (2014). Master teachers as professional developers: Managing conflicting versions of professionalism. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(2), 275–292. <https://doi.org/10.1177/1741143213502191>
- Mora, M.L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231–257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Morrissey, B. (2020). Theorising leadership for inclusion in the Irish context: A triadic typology within a distributed ecosystem. *Management in Education*, <https://doi.org/10.1177%2F0892020620942507>
- Mundy, K., & Menashy, F. (2014). The World Bank and private provision of schooling: A look through the lens of sociological theories of organizational hypocrisy. *Comparative Education Review*, 58(3), 401–427. <https://doi.org/10.1086/676329>
- Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N., & Saavedra, P. (2020). Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 30–54. <https://doi.org/10.1590/198053146449>
- Piñera, S. (2010). Mensaje Presidencial 21 de mayo de 2010. Cuenta pública sectorial. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursolegal/es/10221.3/22933/1/20100521.pdf>
- Poblete, R. (2019). Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 353–368. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Pollitt, C. (1995). Justification by works or by faith?: Evaluating the new public management. *Evaluation*, 1(2), 133–154. <https://doi.org/10.1177/135638909500100202>
- Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. Sage.
- Potter, J. (1998). *La representación social de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Paidós
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. Sage
- Prior, L. (2008). Reposing documents in social research. *Sociology*, 42(5), 821–836. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038508094564>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2020). La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 950–970. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- Ramírez, L., & Valdés, R. (2019). El “CASO” como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 240–262. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Rönström, N., & Skott, P. (2019). Líderes escolares, maestros de la complejidad. En J. Weinstein y Muñoz (Ed.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez Miradas* (pp. 111–152). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En Weinstein, J. (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 179–204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile Actual. *Psikhé*, 21(2), 35–46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Sisto, V. (2018). Inclusión “a la Chilena”. La Inclusión Escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27(23), 1–20. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3044>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/CA/32-58%20\(2019-I\)/20560207004/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/CA/32-58%20(2019-I)/20560207004/)
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473–1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153–182. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tseng, C. Y. (2015). Changing headship, changing schools: how management discourse gives rise to the performative professionalism in England (1980s–2010s). *Journal of Education Policy*, 30(4), 483–499. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.972988>
- Unesco. (2020). *Towards Inclusion in education: status, trends and challenges*. The Unesco Salamanca Statement 25 years on. Unesco.
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51–66. https://doi.org/10.33010/ie_rediech.v9i16.73
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., & Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 261–278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Valdés, R., & 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>
- 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://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de Reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622. <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>

- Verger, A., & Parcerisa, L. (2018). Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers. En A. Wilkins & A. Olmedo (Eds.), *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research* (pp. 1–20). Bloomsbury.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas*. Ediciones Diego Portales.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Rivero, R. (2019). La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile. Convergencias y divergencias. *Revista Profesorado*, 23(2), 13–39. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285>
- Wetherell, M., & Potter, J. (1996). El Análisis de discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J. López. *Psicologías, discursos, poder* (pp. 63–78). Visor.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9, 387–412.
- Wittmann, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33–54. <https://doi.org/10.1177/1741143207084059>
- World Bank. (2005). *Education sector strategy update*. World Bank.