



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Valdés, René; Campos, Fabián; Fardella, Carla
Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile
Perfiles educativos, vol. XLV, núm. 179, 2023, Enero-Marzo, pp. 113-128
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13275480008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile

RENÉ VALDÉS* | FABIÁN CAMPOS** | CARLA FARDELLA***

Este artículo reporta los resultados de un estudio que analiza las políticas educativas que interpelan y regulan la labor de los equipos directivos desde una perspectiva inclusiva y a la luz de los principios de la nueva gestión pública (NGP) en Chile. Se realizó una revisión documental y un análisis temático de 24 textos oficiales publicados entre los años 1980 y 2020. Los resultados muestran que, en las políticas de liderazgo, coexisten cuatro versiones sobre la educación inclusiva que interpelan la labor de los equipos directivos: como programa de apoyo, como ambiente escolar, como conocimiento profesional y como asunto legal. Estos modos de interpe-lación conviven, a la vez, con otros que son propios de la NGP, como la promoción de un estilo de gestión basado en indicadores, en resultados y en la competencia. Las discusiones finales sugieren una contraposición de racionalidades que afectan las posibilidades de liderar escuelas inclusivas.

Palabras clave

Educación inclusiva
Neoliberalismo
Liderazgo
Educación y política
Política educativa

This article reports on the results of a study analyzing educational politics that question and regulate the work of managerial teams. This is done through an inclusive approach and according to the principle set forth by the new public management (known in Spanish as NGP) in Chile. We performed a documentary review and a thematic analysis of 24 official texts published between 1980 and 2020. Our results show that four versions of inclusive education coexist within leadership politics. They question the work of management teams as support programs, as school environments, as professional knowledge and as legal matters. These forms of questioning also coexist with other forms belonging to NGP, such as the advancement of a management style based on indicators, results and competency. Final arguments present a comparison of rationalities affecting the possibility of leadership within inclusive schools.

Keywords

Inclusive education
Neoliberalism
Leadership
Education and politics
Educational politics

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>

Recepción: 19 de octubre de 2021 | Aceptación: 24 de mayo de 2022

- * Docente-investigador en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: educación inclusiva; liderazgo escolar; migración-escuela. Publicación reciente: (2022, en coautoría con C. Fardella), "Liderar una escuela con orientación intercultural: discursos, tensiones y paradojas", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 15, pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.leoi>. CE: rene.valdes@unab.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>
- ** Investigador del Centro de Investigación Líderes Educativos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctor en Psicología. Línea de investigación: liderazgo escolar. Publicación reciente: (2022, en coautoría con S. Galdames), "Headship through the Eyes of Time in Chile: The influence of a dictatorship in the life of head-teachers", *Manhajiyat Educational Magazine*, vol. 1, núm. 7, pp. 32-38. CE: fabian.campos@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-4636>
- *** Docente-investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). Doctora en Psicología Social. Líneas de investigación: educación superior; trabajo; género. Publicación reciente: (2022, en coautoría con C. Broitman y H. Matter), "Activismo, resistencia y subjetividad académica en la universidad neoliberal", *Revista Izquierdas*, vol. 51, pp. 1-16. CE: carla.fardella@unab.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8936-2435>

INTRODUCCIÓN¹

La literatura internacional sobre liderazgo escolar posiciona al director de escuela como un factor diferenciador en el progreso de los aprendizajes de los estudiantes y en las trayectorias de mejora escolar de los centros educativos (Bush, 2016). Esto ha implicado avances teóricos relevantes en la comprensión de los discursos, las prácticas y las condiciones en que los líderes escolares desarrollan su trabajo (Daniëls *et al.*, 2019). Este asunto ha tenido impacto en cómo los sistemas educativos latinoamericanos abordan las tareas y demandas de los directivos y desarrollan políticas públicas (Vaillant, 2015; Weinstein y Muñoz, 2012). Un mínimo común lo podemos encontrar en las atribuciones de los directores escolares, los cuales ya no son considerados y evaluados sólo en su dimensión administrativa, sino que se espera que sean líderes que movilicen la dimensión pedagógica de las escuelas (Bolívar, 2019).

Debido precisamente a la contundente evidencia sobre el impacto de la variable directiva en la mejora de los aprendizajes y en el clima escolar, en Chile se han impulsado políticas educativas especialmente dirigidas a directores en el ámbito de la formación, selección, marcos de actuación y rendición de cuentas (Weinstein *et al.*, 2018). Diversas miradas longitudinales al rol del director en Chile muestran que éste ha pasado de ser un actor administrativo con poca relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a un líder pedagógico que, en compañía de su equipo directivo, conduce la transformación escolar de su escuela y consolida procesos que aseguren la cobertura del marco curricular de contenidos (Campos *et al.*, 2019).

Esta transformación se entiende no sólo en el ámbito de la mejora del rendimiento de los estudiantes, sino en la conducción de procesos escolares justos (Tintoré, 2018), inclusivos (Valdés, 2018; Fernández y Hernández, 2013) y,

más recientemente, interculturales (Jiménez y Valdés, 2021). De este modo, se espera que los equipos directivos den garantías de que pueden liderar el desarrollo de escuelas inclusivas, aspecto que, además, ha sido consolidado en diversos compromisos internacionales (Manghi *et al.*, 2020) mediante la promulgación de una diversidad de cuerpos normativos (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019).

Específicamente, en Chile se ha construido una definición de inclusión como un modelo que identifica y responde a la diversidad de necesidades y características de niños, jóvenes y adultos, y que considera a los centros educativos como lugares equitativos, sin desigualdad ni discriminación para garantizar los aprendizajes (Ley 21.040, 2017). Esta definición es compartida por la investigación sobre educación inclusiva (Valdés y Pérez, 2021); sin embargo, los estudios muestran que el problema radica principalmente en la puesta en marcha de la inclusión en el ámbito escolar chileno. Esto se debe a la persistencia de una visión de mercado, de un modelo biomédico y de los altos niveles de segregación escolar presentes en el país (Manghi *et al.*, 2020; Jiménez y Valdés, 2021).

En este contexto, se espera que los equipos directivos sean actores protagónicos. Por ejemplo: según las “Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica”, en el marco del Decreto 83 en Chile (MINEDUC, 2015a: 39) se señala lo siguiente:

El rol del liderazgo y la participación e implicación efectiva del director/a y/o del equipo directivo son condiciones necesarias si se quiere asegurar éxito a este proceso, y a la implementación de cualquier medida tendiente a promover... los cambios que se requieren para avanzar en el reconocimiento de la diversidad en el aprendizaje y hacia procesos curriculares más inclusivos.

¹ Estudio financiado por ANID/FONDECYT 3200192.

Como puede verse, el director y su equipo no sólo deben administrar las escuelas y conducir la mejora del rendimiento académico, sino que, además, deben procurar que las escuelas avancen hacia un modelo de inclusión, de justicia y de equidad. Dicho de otro modo, los equipos directivos deben traducir y ejecutar un conjunto de políticas educativas: unas son propias de su cargo, mientras que otras son propias del modelo al que el sistema educativo chileno se adscribe. Pero esto no es lo único. La literatura especializada advierte que la educación chilena absorbe de forma radical el giro neoliberal en Latinoamérica (Ruiz, 2019), así como que ha sido reconocida como experimento de neoliberalismo (Slachevsky, 2015) y un caso representativo de la nueva gestión pública (NGP) (Sisto, 2020).

La NGP es un modelo organizacional de ideas que se trasladan desde el ámbito privado al sector público con el propósito de hacerlo más competitivo y eficiente (Verger y Curran, 2014). Las características más representativas de este modelo son (Falabella, 2021; Gewirtz y Ball, 2000; Pollitt, 1995; Verger y Normand, 2015; Verger *et al.* 2019): 1) favorecer un estilo de gestión de corte privatizado; 2) incluir medidas de desempeño explícitas para evaluar las acciones; 3) introducir indicadores con foco en los resultados, más que en los procesos; 4) desagregar y descentralizar los servicios públicos; 5) hacer hincapié en la competencia como un incentivo para el logro de metas; y 6) introducir pagos e incentivos en función del rendimiento y de estándares.

Si bien, por un lado, se reportan algunos efectos positivos tras la instalación de la NGP, como la mejora de los resultados académicos a corto plazo, así como el aumento de libros, de computadores y de recursos para contratación de profesionales especialistas; por otro lado, la literatura internacional reconoce consecuencias perjudiciales como segregación, competencia entre escuelas, desprofesionalización docente y estrés e inconvenientes para entender los fines educativos y pedagógicos (Slachevsky, 2015; Verger y Curran, 2014; Sisto, 2020; Ruiz, 2019; Jiménez y Valdés, 2021).

Un modo de ilustrar la supremacía de la NGP es observar cómo se entiende la calidad educativa en Chile. La Agencia de Calidad de la Educación Escolar (servicio descentralizado creado en 2011), que tiene entre sus principales funciones evaluar y orientar a las escuelas en la mejora del rendimiento escolar, realiza todos los años una evaluación y categorización de las escuelas bajo los rótulos de alto, medio, medio-bajo e insuficiente con base en los resultados obtenidos en un conjunto de indicadores de calidad en una prueba estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que se ha aplicado desde finales de la dictadura militar (1988). Las escuelas que alcanzan buenos resultados son premiadas y obtienen mayores niveles de autonomía; por el contrario, las escuelas que no alcanzan los resultados esperados corren el riesgo de cierre, ya que pueden perder el reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) (Ley 20.248, 2008).

En los últimos años, la prueba SIMCE ha incorporado indicadores de desarrollo personal y social, sin embargo, el desempeño académico sigue siendo lo más importante a la hora de sistematizar efectos y consecuencias. Es necesario precisar que el sistema educativo chileno se divide en escuelas privadas, públicas-municipales y particulares-subvencionadas. Estas últimas representan la mayoría de centros escolares que eligen las familias para educar a sus hijos. Cabe aclarar, sin embargo, que con la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar (2015) se eliminó el financiamiento compartido de las escuelas particulares-subvencionadas; y con la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2020-2028) se crearon los servicios locales de educación pública (SLEP), que son órganos estatales encargados de administrar las escuelas públicas. Si bien esto cambia el panorama escolar, se mantiene la racionalidad de la prueba SIMCE y todas sus consecuencias.

Según lo señalado anteriormente, en el contexto chileno los equipos directivos deben

desplegar un conjunto de tareas y labores que emanan directamente de los múltiples sentidos de las políticas educativas, razón por la cual es importante hacerse las siguientes preguntas: ¿cómo se entiende la educación inclusiva en las políticas de liderazgo escolar y qué versiones se construyen?; ¿cómo son interpelados los equipos directivos desde estas versiones?; ¿cómo aparecen los principios asociados a la nueva gestión pública y cómo afectan la labor de los equipos directivos? Estas preguntas implican un problema de base que debe ser estudiado y que a la vez requiere mayor investigación y respaldo empírico. Por esta razón, este artículo tiene por objetivo analizar las políticas educativas que interpelan y regulan la labor de los equipos directivos desde una perspectiva inclusiva a la luz de los principios de la nueva gestión pública (NGP) en Chile. Para ello será necesario identificar los mensajes, las interpelaciones, los patrones y las complejidades que se presentan y se configuran en los textos oficiales.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

Dado el objetivo del estudio se optó por un enfoque de investigación cualitativa (Flick, 2015) y por el método de revisión documental

(Hochman y Montero, 2005). En línea con los planteamientos de Prior (2008), estudiar los documentos permite comprensiones explícitas, interpretativas y pragmáticas. Se entiende, así, que los textos no importan tanto por su contenido, sino por su capacidad de organizar y producir órdenes sociales (Potter, 1996). Con base en lo anterior, asumimos los documentos como prácticas discursivas que poseen funciones determinadas. Para el caso de este trabajo, esas funciones se enmarcan en diversas versiones sobre la educación inclusiva y la NGP que interpelan la labor directiva.

Muestra

La elección de los documentos se orientó por el criterio de representatividad (Íñiguez y Antaki, 1994), vale decir, los documentos seleccionados son relevantes por su función orientadora y porque movilizan acciones y prácticas concretas en el ámbito del liderazgo escolar. De esta manera, el corpus textual se compuso de 24 documentos oficiales (Tabla 1) sobre liderazgo escolar (leyes, decretos, ordinarios y documentos orientativos) de los últimos 40 años (1980-2020). Se excluyeron aquellos textos que si bien son relevantes por su fuerza política, no interpelan ni movilizan acciones concretas para los equipos directivos.

Tabla 1. Corpus textual por año y fuente

Año	Tipo	Documento
1980	Decreto Ley	N° 3.476 Sobre subvenciones a establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado
1981	Decreto con Fuerza de Ley	N° 1-3063 Reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del d.l. N° 3.063, de 1979 (municipalización)
1995	Ley	N° 19.410 Creación del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño
1998	Decreto con Fuerza de Ley	N° 2 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales
2004	Ley	N° 19.961 Evaluación docente
2004	Ley	N° 19.979 Modificación jornada escolar completa
2005	Documento	Marco para la Buena Dirección (MBD)
2005	Ley	N° 20.006 Concursabilidad directores establecimientos municipales
2008	Ley	N° 20.248 Subvención escolar preferencial (SEP)
2009	Ley	N° 20.370 Ley General de Educación

Tabla 1. Corpus textual por año y fuente

(continuación)

Año	Tipo	Documento
2011	Decreto	Decreto 44: Determina forma de ejecución del plan de formación de directores
2011	Ley	Nº 20.501 Calidad y equidad de la educación
2011	Ley	Nº 20.529 Sistema Aseguramiento de la Calidad de la Educación
2011	Ley	Nº 20.550 Modifica Ley 20.248 SEP
2012	Ley	Nº 20.567 Modifica Ley 20.248 de Subvenciones Escolares, en materia de rendición
2013	Documento	Acuerdo Nº 060/2013 Establece criterios de evaluación para los estándares indicativos de desempeño para establecimientos escolares y sus sostenedores
2013	Documento	Fundamentos estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sus sostenedores
2014	Documento	Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sus sostenedores
2015	Documento	Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MBDE)
2016	Ley	Nº 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas
2017	Ley	Nº 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública
2017	Documento ministerial	Reporte para orientar el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo para Chile
2018	Documento ministerial	Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar 2014-2017
2020	Reglamento de ley	Ley Nº 21.040 Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028

Fuente: elaboración propia.

Técnica de análisis

Para analizar los documentos se utilizó un análisis de contenido categorial (Krippendorff, 1990), y para ello se agruparon en categorías los datos textuales extraídos para seleccionar posteriormente aquéllos que permitieran realizar las inferencias y las interpretaciones más contundentes. Se privilegió el análisis categorial por sobre otras modalidades de análisis de contenido, en tanto éste no sólo incorpora el contexto del texto, vale decir el material, sino además el contexto social de su producción (Vázquez Sixto, 1994). Las fases de análisis fueron las siguientes:

1. *Organización y asimilación de los documentos.* La lectura y relectura de los documentos permitió tener una idea de éstos como unidad completa, rechazar o elaborar hipótesis interpretativas iniciales e identificar los primeros

mensajes e interpelaciones que estaban en la base de los datos.

2. *Codificación abierta.* Este proceso consistió en segmentar los textos en pequeñas unidades de significado que refirieran a las versiones sobre educación inclusiva y NGP y elaborar un libro de códigos. Esto dio como resultado un listado de nueve códigos con 67 citas asociadas en total. Luego, como sugieren Atkinson y Coffey (2003), se buscaron patrones y regularidades para ordenar los códigos y sus fragmentos. Para esto se consideraron los mensajes y patrones por cada versión: unas propias de la inclusión y otras de la NGP.
3. *Categorización.* La lectura sistemática de los códigos permitió agruparlos en categorías considerando fragmentos que refirieran al ámbito de la inclusión y de la NGP. Esto dio como resultado

nueve categorías: la primera agrupó 12 fragmentos y el resto de citas se distribuyó en las ocho categorías restantes. Además, para el caso de este trabajo, se priorizaron las categorías con mayor densidad de fragmentos. De esa manera se seleccionaron siete modos de interpelación, cuatro en función de una perspectiva de educación inclusiva (como programa de apoyo, como ambiente escolar, como conocimiento profesional-disciplinario y como un asunto legal) y tres considerando los principios de la NGP (desarrollo de un estilo de gestión propio del sector privado mediante medidas de desempeño, gestión de indicadores con foco en los resultados y en la competencia, y colaboración y desarrollo profesional).

4. Para dar garantías de validez (Flick, 2015) se desarrolló una triangulación de investigadores, lo que permitió que entre un grupo de académicos se compartiesen las categorías, las citas y los códigos con el propósito de minimizar las desviaciones derivadas del investigador. El resultado de esta triangulación develó acuerdo mayoritario en las categorías que se exponen en el apartado que sigue.

RESULTADOS

Cuatro modos de interpelación desde la educación inclusiva

La inclusión como programa de apoyo

En los documentos analizados es posible encontrar un conjunto de citas que permiten entender la inclusión como un programa de apoyo y de atención a la diversidad. Esta versión de la inclusión está relacionada con los Programas de Integración Escolar en Chile (PIE)² y el registro de estudiantes con necesidades

educativas especiales. Pero no se queda sólo allí. Los fragmentos que constituyen esta categoría refieren al despliegue de prácticas, recursos y dispositivos de escolarización para aquellos alumnos que no pueden adquirir los aprendizajes curriculares en la normalidad de los plazos establecidos, independientemente de si poseen o no una categoría diagnóstica. A continuación, se presentan dos citas ilustrativas:

Asegurar la cobertura del currículum y el logro de los objetivos de aprendizaje a todos los estudiantes en su contexto específico (énfasis en la inclusión, estudiantes con NEE, atención a la diversidad, discapacidad, migrantes) de acuerdo con los niveles y modalidades educativas (parvularia, básica, media, técnico-profesional, en contextos de una educación especial, de adultos, hospitalaria, en contexto de encierro, rural uni, bi y tri docente). Especial apoyo a los establecimientos en riesgo de cierre (Mineduc, Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

Para esta estrategia es prioridad mejorar la práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes a través del apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico por parte de los SLEP. Ello se traduce en la necesidad de entregar más y mejor apoyo, mejorar la formación inicial y en servicio y desarrollar acompañamiento y retroalimentación continua en la práctica. Los ejes prioritarios que aborda este apoyo son el liderazgo y la gestión institucional y pedagógica, la gestión curricular, la inclusión, la convivencia y la participación ciudadana (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

En los fragmentos anteriores, el apoyo no queda sólo sujeto a las implicaciones diagnósticas de los estudiantes; por el contrario, como el foco está en optimizar el cumplimiento del currículo escolar, los apoyos se amplían, tanto

² El PIE, Programa de Integración Escolar, es una estrategia del sistema educacional que tiene el propósito de favorecer los aprendizajes en el salón de clases de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

según el tipo de alumnado (migrante o con discapacidad), como de acuerdo con el tipo de contexto escolar (urbano, rural o centro hospitalario), procurando siempre la cobertura curricular obligatoria. Esta versión de la inclusión tiene dos modos de interpelación claves para el equipo directivo: 1) el dominio técnico que implica gestionar la diversidad, ya que los directivos, especialmente las jefaturas técnicas pedagógicas, deben supervisar el trabajo de los profesionales que diseñan y aplican los programas y los dispositivos (como profesores de educación especial); y 2) la suposición explícita de que las necesidades siempre las tienen los estudiantes y que, por lo tanto, los apoyos se entienden como una acción para ellos pensados desde el mundo adulto y que deben ser liderados desde el equipo directivo.

La inclusión como ambiente escolar

Una segunda versión de cómo se entiende la inclusión es como una cualidad del ambiente en donde se prescribe la oferta educativa. Se entiende como el espacio de respeto donde se concreta y se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje, vale decir, como la calidad de las relaciones interpersonales. Esta versión de la inclusión tiene un fuerte componente ético:

Lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad (MBDLE, 2015).

De esta manera se proyecta desarrollar una serie de líneas de acción para implementar y evaluar una gestión curricular que resguarde la inclusión y los derechos de los estudiantes, generando una convivencia escolar positiva y con respeto a la diversidad, que acorte

las brechas de género y mejore la calidad y la equidad del servicio educativo (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

Los fragmentos anteriores ponen el foco en los marcos de actuación, como elementos generadores de confianza y de participación, y en la convivencia escolar positiva, como elemento indispensable para promover calidad y equidad en el servicio que provee la escuela mediante un liderazgo escolar que resguarde el ámbito inclusivo. Esta versión de la inclusión interpela la labor directiva desde una implicación cultural: los equipos directivos deben cuidar los valores inclusivos, el trabajo en comunidad y los derechos de los estudiantes mediante un liderazgo pedagógico con una visión de futuro.

La inclusión como conocimiento disciplinario

En los documentos analizados aparece una tercera forma de entender la inclusión que se refiere al conocimiento profesional y disciplinario que se inscribe en las políticas de liderazgo, vale decir, como un saber que deben manejar los directivos para la consolidación de procesos inclusivos. Como pudimos identificar, esta versión aparece en los documentos clave de los últimos años debido, en parte, a la materialización de la inclusión en las políticas educativas nacionales:

Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Ley 20.903, 2016).

El conocimiento de los conceptos teóricos de inclusión, equidad y de las estrategias para

promoverlas, así como la comprensión de las políticas públicas en educación sobre esta materia, son una condición fundamental para asegurar la aceptación y el aprendizaje integral de todos los estudiantes (MBDLE, 2015).

En las citas anteriores es posible entender la inclusión como una competencia profesional, como un saber que debe ser adquirido y dominado por parte de directores y equipos directivos. En la medida en que esta competencia esté interiorizada se espera que permita un mejor desempeño profesional para el mejoramiento de la escuela. De la misma forma, el conocimiento teórico sobre la inclusión que posean los directivos se entiende como condición para una mejor escolarización del alumnado. Esta versión de la inclusión interpela la labor directiva en su formación profesional: los directivos deben estar informados sobre los planteamientos e implicaciones de la inclusión en el ámbito escolar.

La inclusión como un asunto legal

La cuarta y última versión de la inclusión pone a ésta como asunto legal, como una ley que se debe cumplir y respetar. Esto se debe, fundamentalmente, a la promulgación de la Ley de Inclusión del año 2015, la cual implicó cambios estructurales en el sistema educativo chileno y, además, un mayor protagonismo de los directores. El actuar de los equipos directivos implicaría desempeñarse bajo los preceptos de esta ley, y con los recursos y presupuestos que esto implica, para fundar sus acciones en los principios de las políticas nacionales:

La Estrategia deberá considerar objetivos, metas y acciones en las áreas de cobertura y retención de estudiantes en el Sistema, convivencia escolar, apoyos para el aprendizaje, inclusión y atención diferenciada a los estudiantes, implementación curricular, colaboración y articulación de los sectores y niveles educacionales entre sí, todo lo anterior según los recursos

que disponga el país y sus respectivos presupuestos (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

Que, la Ley 21.040, en adelante la Ley, creó el Sistema de Educación Pública, cuyo objeto es que el Estado provea a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados por la Ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

En este sentido, la Educación Pública se compromete con total convicción a impulsar las políticas nacionales de inclusión, atención a la diversidad con especial énfasis en primera infancia, población migrante, discapacidad, interculturalidad y género, promoviendo la inversión temprana al considerar que las primeras experiencias moldean el futuro y rompen el círculo de la pobreza configurando un país más justo (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

La Estrategia Nacional se debe fundar en la normativa educacional y velar por su cumplimiento. Este marco legal considera...: Ley sobre Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501), Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (Estrategia Nacional de Educación Pública, 2020).

Esta versión destaca una relación normativa de los equipos directivos con la inclusión. Se construye la idea de que normar intencionalmente los documentos enriquece las decisiones institucionales. Es decir, que la inclusión se asegura en la medida en que se cumple la ley. El principal modo de interpelación

ocurre a través de la protocolización de la inclusión y de las actuaciones de los líderes escolares, las cuales necesariamente deben enmarcarse en el cumplimiento de la ley.

Tres modos de interpelación desde la NGP **Desarrollo de un estilo de gestión propio del sector privado que promueve medidas de desempeño explícitas**

De la revisión realizada se levantan dos áreas que son propias del sector privado y que interpelan directamente el ejercicio directivo: recursos financieros y recursos humanos. La Ley 19.979 del año 2004, así como el Decreto 177 del año 2006 explicitan que es función del director gestionar administrativa y financieramente el establecimiento. En los años siguientes se agregó a esta función mantener siempre disponible el balance del año anterior para las visitas de la Superintendencia de Educación Escolar (2013), así como la elaboración de presupuestos y el control de gastos, con el fin de asegurar la sustentabilidad de la institución (ACE, 2014).

Por otra parte, la normativa de los últimos 20 años otorga atribuciones a los directores en el ámbito de la gestión de recursos humanos, al menos en tres aspectos:

1. Definir cargos y funciones: definir los cargos y funciones del personal, mismos que cumplen con los requisitos estipulados para obtener y mantener el reconocimiento oficial (ACE, 2014).
2. Implementar un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal:
 - Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal regido por la Ley 19.464 (Ley 19.979, 2004, art. 7° bis).
 - Organizar, supervisar y evaluar el trabajo de los docentes y del personal regido por la Ley 19.464 (Ley 20.501, 2011c, art. 1°).

- Implementar un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal (ACE, 2014).

3. Despedir profesores: proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5 por ciento de los docentes del respectivo establecimiento, siempre que hubieren resultado mal evaluados según lo establecido en el artículo 70 de esta ley (Ley 20.501, 2011c, art. 1°).

Este estilo de gestión, propio del sector privado, promueve medidas de desempeño explícitas, las cuales se observan cuando el director de escuela asume el cargo. En ese momento debe firmar un convenio con su jefatura directa (sostenedor), donde se compromete con metas de desempeño específicas para los cinco años que estará en el cargo, y se establecen las consecuencias de su incumplimiento (que van desde una rebaja en su remuneración, hasta el despido):

Suscribirán con el respectivo sostenedor o con el representante legal de la respectiva Corporación Municipal un convenio de desempeño. Este convenio será público y en él se incluirán las metas anuales estratégicas de desempeño del cargo durante el periodo y los objetivos de resultados a alcanzar por el director anualmente, con los correspondientes indicadores, medios de verificación y supuestos básicos en que se basa el cumplimiento de los mismos, así como las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento (Ley 20.501, 2011c, art. 33).

Además de las medidas de desempeño individual firmadas con su jefatura al momento de asumir el cargo, el director se compromete, junto a la escuela, a desarrollar un conjunto de acciones destinadas a mejorarla. Estas acciones contienen metas, plazos y responsables, y quedan consagrados en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). La ley que da origen al PME es la N° 20.248 del año 2008, donde se

indica que es la “comunidad del establecimiento escolar” la que elabora el PME (Ley 20.248, 2008, art. 7°, letra d). Sin embargo, el año 2011 se modificó esta ley y se insertó la figura del director en el proceso de elaboración:

Cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con el director del establecimiento y el resto de la comunidad que contemple acciones (Ley 20.550, 2011a, artículo único).

El plan de mejoramiento debe definir metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos. Se debe contar con un sistema efectivo para monitorear el cumplimiento del plan de mejoramiento (ACE, 2014).

Gestión con foco en indicadores y basado en resultados que favorezcan la competencia

Este estilo de gestión, propio del sector privado, también recoge lo vinculado al ambiente laboral, donde los profesionales deben focalizarse en metas de resultados más que en los procesos desarrollados. Las diversas políticas que hemos revisado empiezan a instalar un discurso que busca comprometer a la escuela y a su director en el logro de este tipo de resultados.

Traducir los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos (MINEDUC, 2015).

Los resultados obtenidos tendrán especial relación con la asignación de dinero y con la clasificación de los establecimientos escolares.

Para determinar la clasificación de los establecimientos se deberán considerar los resultados de aprendizaje de sus alumnos, medidos a través de los instrumentos diseñados por el Ministerio de Educación para tal efecto. El número de mediciones en las cuales se muestren dichos resultados en ningún caso podrá ser inferior a dos (Ley 20.248, 2008, art. 66).

En este punto, la competencia aparece como un elemento constitutivo del trabajo que se realiza en las escuelas y, por lo tanto, interpela la labor de los directivos. La competencia configura las formas de operar que tiene actualmente el sistema escolar; se ha instalado en el discurso y en las prácticas de las mismas organizaciones escolares. Una forma de entenderla es la clasificación (ordenamiento) que se hace de las escuelas según su rendimiento escolar, la cual distribuye a los establecimientos escolares en categorías:

La ordenación de estos establecimientos la efectuará la Agencia de la Calidad de la Educación de acuerdo a los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares, y al grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa propuestos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación (Ley 20.529, 2011b, art. 112).

En el caso de aquellos establecimientos educacionales que no exhiban una mejora significativa luego de tres años de haber sido ordenados como de Desempeño Insuficiente, la Agencia deberá informar a los padres y apoderados de dichos establecimientos educacionales sobre la situación en que éstos se encuentran (Ley 20.529, 2011b, art. 30).

En un discurso del presidente de la República, Sebastián Piñera (2011: 3), dejó claro que el propósito de este sistema de información pública no es otro que incentivar la libre competencia para que los padres puedan elegir a qué escuelas mandar a sus hijos:

Y por eso nosotros queremos ayudar a los padres, para que los padres ayuden a sus hijos. Y les vamos a entregar información en forma simple, clara, permanente, de cómo le está yendo a sus hijos, cómo es la calidad de la

escuela donde están sus niños, qué otras escuelas existen en la comuna o en el barrio.

Colaboración y desarrollo profesional

Durante los últimos cinco años, la legislación ha iniciado un camino distinto a los principios de la NGP respecto al rol de los directores de las escuelas chilenas, orientado a que funjan como líderes pedagógicos capaces de distribuir su liderazgo con otros profesionales de la escuela, y concentrar sus esfuerzos en el desarrollo profesional de sus profesores, para así garantizar el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Este modo de interpelación implica un giro en relación a las dos versiones anteriores. Revisaremos tres ejemplos donde se observa este énfasis.

En el año 2015 surgió un nuevo Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MBDLE, 2015b: 18), dirigido “a todos los líderes escolares, independiente de la función directiva específica que éstos ocupen y no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela”. Este documento releva prácticas concretas para liderar el trabajo con otros, la responsabilización colectiva, el desarrollo profesional y el trabajo con profesores en el largo plazo, como claves de la mejora escolar.

En el año 2016 se dictó la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. La evidencia indica que cuando existen profesores que trabajan de manera colaborativa y reflexiva en la mejora de sus prácticas, y que aprenden unos de otros, ocurren cambios sustantivos en la cultura escolar (Ávalos, 2011). Esta ley le demanda a estos profesionales “desarrollar las competencias profesionales de los equipos docentes” (Ley 20.903, 2016, art. 1°), para lo cual contempla promover:

El trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos

que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ley 20.903, 2016, art. 19).

El último caso es en el año 2017, con la ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública, en la que por primera vez se indica explícitamente en la legislación que el director debe “ejercer el liderazgo técnico-pedagógico en el establecimiento a su cargo” (Ley 21.040, 2017, art. 9). Esto contempla que, en conjunto con su equipo, debe organizar, planificar, supervisar, coordinar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como orientar el desarrollo profesional continuo de docentes y asistentes de la educación (Ley 21.040, 2017).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue analizar las políticas educativas que interpelan y regulan la labor de los equipos directivos desde una perspectiva inclusiva y a la luz de los principios de la nueva gestión pública (NGP) en Chile. Para ello se revisaron 24 textos oficiales entre los años 1980-2020.

Respecto de las políticas de liderazgo escolar, y en relación a la educación inclusiva, en los documentos fue posible identificar cuatro versiones sobre la inclusión que interpelan expresamente la labor directiva: como programa de apoyo, como ambiente escolar, como conocimiento profesional y como un asunto legal. Cada una de estas versiones, a través de sus citas y fragmentos, comunican discursos y prácticas que regulan la labor directiva e impulsan el desarrollo de determinadas acciones y prácticas. Los equipos directivos son interpelados en relación a su conocimiento profesional (saber de inclusión y de las leyes que la promueven) y en relación a sus modos de conducir una escuela (implicarse en la atención de la diversidad y en la promoción de ambientes

inclusivos). Estas versiones y sus modos de interpelación dialogan con la definición de inclusión señalada en la introducción de este trabajo, “compartida además por la investigación educativa”, que se entiende como modelo que responde a la diversidad en un lugar libre de discriminación (Ley 21.040, 2017), pero además introduce las competencias de su actividad profesional. Este elemento es relevante, ya que nos invita a preguntarnos por la formación de los equipos directivos en el ámbito de la inclusión (Quiroga y Aravena, 2018).

En relación a las versiones de la NGP presentes en las políticas de liderazgo, los resultados muestran tres modos de interpelación que afectan la labor de los equipos directivos: 1) la promoción expresa de un estilo de gestión propio del sector privado, 2) que promueve medidas de desempeño explícitas y basadas en indicadores con foco en los resultados, 3) que favorecen la competencia. Esto demuestra el fomento de un estilo *managerial* de dirección (Campos *et al.*, 2018) que legitima un modo de liderazgo gerencial para conducir la escuela mediante la centralidad del cargo directivo (Sisto, 2018a). Sin embargo, en los últimos años se observa en los documentos un giro hacia lo pedagógico y lo comunitario según el cual los líderes escolares deben preocuparse por la equidad y la justicia y desplegar acciones que posibiliten su desarrollo. Esto es coincidente con los planteamientos de Fernández y Hernández (2013) en cuanto a la importancia de una cultura profesional de colaboración y desarrollo de las personas en el ámbito de la inclusión.

Este giro presenta acercamientos y tensiones vinculadas a los modos de interpelación en relación a la educación inclusiva que coexisten en los documentos analizados. Por un lado, el alejamiento de los principios de la NGP registrado en la política durante los últimos años es, a su vez, un acercamiento a planteamientos que están detrás de las cuatro versiones de inclusión que también encontramos en este estudio. Este acercamiento permite que exista

una mayor alineación entre las distintas tareas que realiza el equipo directivo; como sostiene la literatura más reciente referida al liderazgo inclusivo, esto implica que tanto el equipo directivo como los profesores, los estudiantes y otros profesionales de la escuela y agentes de la comunidad busquen, cada uno desde su rol, propiciar acciones colectivas comprometidas con marcar la diferencia en el camino de la vida de todos los estudiantes (Valdés, 2018). El desafío para la política, así como para la formación continua de líderes escolares, radica en la explicitación de dichas comprensiones conceptuales, dado que éstas pueden otorgar una mirada integradora (y no diferenciada por los distintos marcos y normas) sobre las tareas y prácticas de liderazgo de los equipos directivos.

En relación a las preguntas iniciales, y según los documentos analizados, es posible encontrar una diversidad de versiones y modos de interpelación que afectan y organizan la labor de los equipos directivos: éstos deben implicarse en la gestión de la diversidad y en el desarrollo de ambientes inclusivos pero, al mismo tiempo, deben gestionar la escuela desde un estilo de corte privatizado y poner los esfuerzos y las motivaciones en los resultados, en los indicadores y en la competencia. Coexisten, por tanto, sentidos contrapuestos que rigen el trabajo de los equipos directivos, los cuales no se encuentran en un nivel estético, sino estructural y orgánico (Sisto, 2020).

El problema radica en que los principios de la NGP (como la fiscalización, la rendición de cuentas y la competencia) son contrapuestos a los principios de la inclusión (como el trabajo en comunidad, la colaboración y un enfoque de derechos) (Lerena y Trejos, 2015; Sisto, 2018b). Este doble mandato conforma un escenario escolar contradictorio y las posibilidades que tienen actualmente los equipos directivos para avanzar en equidad e inclusión en un escenario educativo altamente estandarizado quedan sujetas a la voluntad de los directivos y a las condiciones en que desempeñan su cargo. Según Slachevsky (2015), pensar la educación

desde una perspectiva *managerial* afecta expresamente la función socializadora de la escuela. Esto tiene, entre otras consecuencias, el debilitamiento de las relaciones interpersonales (Sisto, 2020). Por el contrario, para Booth y Ainscow (2015) pensar la educación desde una perspectiva inclusiva implica precisamente mayor participación, potenciar las relaciones con las comunidades, vincular las realidades locales y globales con la mejora de las comunidades escolares y sus valores; para avanzar en inclusión, vale decir, hay que construir comunidad, y no al revés (Valdés y Pérez, 2021). En referencia al sistema educativo chileno, los planteamientos de los Servicios Locales de Educación (SLEP) permiten un acercamiento a los principios inclusivos y un alejamiento de los principios de la NGP.

Es posible observar, por lo tanto, que la coexistencia de enfoques implica, a la vez, una contraposición de sentidos y racionalidades. Esto tiene su correlato en la literatura internacional sobre liderazgo escolar y educación inclusiva. La evidencia, principalmente en Europa e Hispanoamérica, plantea que las racionalidades neoliberales se presentan como barreras estructurales para consolidar un modelo inclusivo en educación, ya sea por el exceso de dimensiones administrativas y la permanencia de la homogeneidad y la competencia (Fernández y Hernández, 2013), la preocupación constante por el rendimiento académico (Rodríguez-Izquierdo, 2016), la preminencia del mercado (De Matthews y Mawhinney, 2014; Hoppey y McLeskey, 2013) o la consolidación de modelos estandarizados para entender los fines educativos (Sisto, 2020).

Las políticas educacionales, en su función performativa (Bell y Stevenson, 2006), construyen verdades y un marco de acción sobre lo que debe pasar en la escuela (Tseng, 2015). En este escenario, y según los hallazgos, los equipos directivos quedan arrojados al espacio discordante de un doble mandato donde roles, posiciones y subjetividades se construyen sobre un escenario educativo paradójico (Angelini y Arvanitis, 2021) en el que los directivos

no sólo deben articular los mandatos emanados de la diversidad de políticas, sino que, a la vez, deben articular enfoques que se basan en el desencuentro de significados múltiples y contradictorios (Ball *et al.*, 2011).

Una dimensión que no deja de ser relevante en el análisis es la perspectiva histórica de las políticas revisadas. Al igual que en otras partes del mundo (Hall y Gunter, 2015; Klitgaard, 2007; Verger y Curran, 2015; Verger y Normand, 2015; Wiborg, 2013), la implementación de la NGP avanza de manera transversal a los distintos partidos políticos (de derecha, centro o izquierda) que gobiernan el país. Las políticas avanzan desde el gobierno militar, con la salida de las escuelas y liceos públicos del Estado, hasta los gobiernos de derecha (2010-2013; 2017-2021), pasando por gobiernos liderados por partidos de centro izquierda (demócrata cristianos 1990-1999), y de izquierda (socialistas 2000-2009; 2014-2017). Es necesario destacar que, en los últimos años, el desarrollo de políticas ha dado cuenta de normativas que se apartan de los principios del NGP, lo que significa un cambio relevante en materia escolar. Sin embargo, esto no quita que los documentos creen un escenario de tensión y dobles mandatos.

Finalmente, los hallazgos permiten proyectar tres líneas de trabajo: 1) indagar en la formación de los directivos desde una perspectiva inclusiva; 2) comprender cómo los planteamientos de la NGP afectan la identidad de los equipos directivos; y 3) estudiar cómo las escuelas, especialmente sus líderes, resuelven en la práctica cotidiana la paradoja de dos enfoques que están sólidamente afianzados en las políticas educativas. En cuanto a las limitaciones, es necesario precisar que, en este trabajo, se consideraron aquellos documentos que interpelan directamente la labor directiva, por tanto, se excluyeron documentos normativos y procedimentales que, si bien no están dirigidos a los líderes escolares, igualmente sugieren acciones que deben gestionar los equipos directivos; por ejemplo, documentos propios de inclusión o propios de un modelo intercultural.

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de Educación (2014), “Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sostenedores”, en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf (consulta: 19 de octubre de 2021).
- ATKINSON, Paul y Amanda Coffey (2003), “Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviewing”, en James Holstein y Jaber Gubrium (eds.), *Inside Interviewing*, Thousand Oaks, Sage, pp. 415-428.
- BALL, Stephen, Meg Maguire, Annette Braun y Kate Hoskins (2011), “Policy Actors: Doing policy work in schools”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 625-639.
- BELL, Les y Howard Stevenson (2006), *Education Policy: Education policy process, themes and impact*, Londres, Routledge.
- BOLÍVAR, Antonio (2019), *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, Madrid, La Muralla.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2015), “Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion”, Madrid, OEL.
- BUSH, Tony (2016), “Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo”, en José Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela, nueve miradas*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 19-44.
- CAMPOS, Fabián, René Valdés y Paula Ascorra (2019), “¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile”, *Calidad en la Educación*, vol. 51, pp. 53-84.
- DANIËLS, Ellen, Annie Hondeghem y Filip Dochy (2019), “A Review on Leadership and Leadership Development in Educational Settings”, *Educational Research Review*, vol. 27, pp. 110-125.
- DE MATTHEWS, David y Hanne Mawhinney (2014), “Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 50, núm. 5, pp. 844-881.
- FALABELLA, Alejandra (2021), “The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, testing, and accountability”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 57, núm. 1, pp. 113-142.
- FERNÁNDEZ, José María y Antonio Hernández (2013), “Liderazgo educativo e inclusión educativa. Estudio de casos”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 27-41.
- FLICK, Uwe (2015), *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- GEWIRTZ, Sharon y Stephen Ball (2000), “From ‘Welfarism’ to ‘New Managerialism’: Shifting discourses of school headship in the education marketplace”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 253-268.
- Gobierno de Chile (1980), “Decreto N° 8.144 reglamenta Decreto Ley N° 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza del Ministerio de Educación”, en: <https://www.leychile.cl/Consulta/m/mail?idNorma=19462&org=> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (1998), Decreto con Fuerza de Ley N° 2 fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales, en: <https://www.leychile.cl/Consulta/rn/mail?idNorma=127911&org=> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (1995), Ley N° 19.410 Modifica la Ley N° 19.070, sobre Estatuto de Profesionales de la Educación, el Decreto con Fuerza de Ley N° 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala el Ministerio de Educación, en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30777> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2004), Ley 19.979 Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales, del Ministerio de Educación, *Diario Oficial de la República de Chile*, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2005), Ley 20.006, de 22 de marzo, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2006), Decreto N° 177 Modifica Decreto N° 453, de 1991 del Ministerio de Educación, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=249020> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2008), Ley 20.248, de 01 de febrero, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2009), Ley 20.370, de 12 de septiembre, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2011a), Ley 20.550 que Modifica Ley 20.248 SEP, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030934> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2011b), Ley 20.529, de 11 de agosto, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2011c), Ley 20.501, de 26 de febrero, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

- Gobierno de Chile (2012), Ley 20.567 que modifica la Ley N° 20.248 de subvenciones escolares en materia de rendición del Ministerio de Educación”, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1036885&tipoVersion=0> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile (2016), Ley 20.903, de 01 de abril, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2017), Ley 21.040, de 16 de noviembre, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2015a), “Diversificación de la enseñanza. Decreto 83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica”, en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2015b), “Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar”, en: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf (consulta: 19 de octubre de 2021).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2020), “Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028”, Reglamento de ley, Dirección de Educación Pública.
- HALL, David y Helen Gunter (2015), “New Public Management in England: The permanent instability of neo-liberal reform”, *Educação y Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 743-758.
- HOPPEY, David y James McLeskey (2013), “A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School”, *The Journal of Special Education*, vol. 46, núm. 4, pp. 245-256.
- HOCHMAN Elena y Maritza Montero (2005), *Investigación documental: técnicas y procedimientos*, Caracas, Panapo.
- ÍÑIGUEZ, Lupicinio y Charles Antaki (1994), “El análisis del discurso en psicología social”, *Boletín de Psicología*, vol. 44, pp. 57-75.
- JIMÉNEZ, Felipe y René Valdés (2021), “Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno”, *Educar*, vol. 57, núm. 2, pp. 347-361.
- KLITGAARD, Michael (2007), “Why are They Doing it? Social democracy and market-oriented welfare state reforms”, *West European Politics*, vol. 30, núm. 1, pp. 172-194.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.
- LERENA, Bruno y Jimmy Trejos (2015), “Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 145-160.
- MANGHI, Dominique, María Leonor Conejeros, Andrea Bustos, Isabel Aranda, Vanessa Vega y Katiuská Díaz (2020), “Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 50, núm. 175, pp. 114-134.
- PIÑERA, Sebastián (2011), “Discurso de promulgación Ley N° 20.529”, en: <http://www.bcn.cl/historiadelailey/nc/historia-de-la-ley/4584/>
- POTTER, Jonathan (1996), *Representing Reality: Discourse, rhetoric and social construction*, Londres, Sage.
- PRIOR, Lindsay (2008), “Reposing Documents in Social Research”, *Sociology*, vol. 42, núm. 5, pp. 821-836.
- QUIROGA, Marta y Felipe Aravena (2018), “La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile”, *Calidad en la Educación*, vol. 49, pp. 82-111.
- RAMÍREZ-Casas del Valle, Lorena y René Valdés (2019), “El ‘caso’ como dispositivo de las prácticas escolares”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 23, núm. 3, pp. 240-262.
- RODRÍGUEZ-Izquierdo, Rosa María (2016), “Educación inclusiva: perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22, núm. 3, pp. 22-34.
- RUIZ, Carlos (2019), *La política en el neoliberalismo. Experiencias latinoamericanas*, Santiago de Chile, LOM.
- SISTO, Vicente (2018a), “Inclusión ‘a la chilena’. La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, núm. 23, pp. 1-20.
- SISTO, Vicente (2018b), “Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile”, *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade*, vol. 7, núm. 53, pp. 141-156.
- SISTO, Vicente (2020), “La escuela abandonada a evaluaciones y estándares confinada en el managerialismo”, *Praxis Educativa*, vol. 15, pp. 1-26.
- SLACHEVSKY, Natalia (2015), “Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar”, *Educação e Pesquisa*, vol. 41, pp. 1473-1486.
- TINTORÉ, Mireia (2018), “Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo”, *Perspectiva Educativa*, vol. 57, núm. 2, pp. 100-122.

- TSENG, Chun-Ying (2015), "Changing Headship, Changing Schools: How management discourse gives rise to the performative professionalism in England (1980s-2010s)", *Journal of Education Policy*, vol. 30, núm. 4, pp. 483-499.
- VAILLANT, Denise (2015), "Liderazgo educativo en América Latina: tendencias y desafíos", *GestiónArte*, vol. 1, núm. 2, pp. 31-35.
- VALDÉS, René (2018), "Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión", *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 16, pp. 51-66.
- VALDÉS, René y Nibaldo Pérez (2021), "Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva", *Revista F@ro*, vol. 1, núm. 33, pp. 45-59.
- VÁZQUEZ Sixto, Félix (1994), *Análisis de contenido categorial: el análisis temático. Documento de trabajo*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- VERGER, Antoni y Marta Curran (2014), "New Public Management as a Global Education Policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting", *Critical Studies in Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 253-271.
- VERGER, Antoni y Marta Curran (2015), "La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán", *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 675-697.
- VERGER, Antoni y Romuald Normand (2015), "Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global", *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 599-622.
- VERGER, Antoni, Clara Fontdevila y Lluís Parcerisa (2019), "Reforming Governance through Policy Instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 248-270.
- WEINSTEIN, José y Gonzalo Muñoz (2012), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile, CEPPE-Fundación Chile.
- WEINSTEIN, José, Gonzalo Muñoz y Rosario Rivero (2018), "Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas. Sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017)", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 16, núm. 3, pp. 5-27.
- WIBORG, Susanne (2013), "Neo-liberalism and Universal State Education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011", *Comparative Education*, vol. 49, núm. 4, pp. 407-423.