

El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión escolar en Chile*

René Valdés ^a 
Carla Fardella ^b 

Resumen

El objetivo de este artículo es reportar los resultados de un estudio documental sobre el ideal profesional de equipo directivo que prescriben las políticas de inclusión en el emblemático caso de neoliberalismo chileno. Para ello se analizaron 19 textos oficiales (2011–2021) mediante la técnica del análisis de discurso con la herramienta analítica de repertorios interpretativos. Los resultados destacan la figura de un equipo directivo altamente demandado y responsable por el rendimiento académico de las escuelas, con foco en la cobertura curricular, en la protocolización de la inclusión y en la gestión de una participación escolar centrada en el adulto. El ideal profesional que se construye en las políticas de inclusión plantea implicancias, posibilidades y limitaciones que merecen ser discutidas en función de liderar escuelas inclusivas.

Palabras clave: Inclusión, Neoliberalismo, Políticas Públicas, Chile.

1 Introducción

La inclusión constituye un compromiso internacional en materia educativa (Bondan; Correa Werle; Molina Saorin; 2022). En este contexto, el ámbito del liderazgo escolar es particularmente relevante. De acuerdo con la literatura especializada, directores/as y equipos directivos deben conducir la transformación escolar de los centros escolares y liderar los procesos inclusivos dentro de la escuela (Assis; Marconi, 2021; Gómez-Hurtado *et al.*, 2021; Kugelmass, 2003; Ryan, 2016).

* Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por medio del proyecto Fondecyt 11230630. Agradecimientos al Proyecto SCIA ANID CIE160009 (línea 5).

^a Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Santiago, Chile.

^b Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Santiago, Chile.

Recibido en: 07 abr. 2022

Aceptado en: 23 nov. 2023

Ahora bien, tanto la inclusión como el liderazgo toman forma según el contexto sociopolítico en el que se desarrollen. En el caso de Chile, la literatura advierte que es un experimento de neoliberalismo (Slachevsky, 2015) y un caso representativo de Nueva Gestión Pública – NGP (Sisto, 2019a) con la presencia de una marcada narrativa sobre rendimiento escolar (Ramírez-Casas del Valle *et al.*, 2021) con tendencia homogeneizadora (Lerena; Trejos, 2015).

Esta contraposición de racionalidades, unas provenientes de la inclusión y otras provenientes de la NGP, conforma un escenario escolar tenso, ambivalente, con demandas confusas, contradictorias y en ocasiones desarmónicas (Mikelatou; Arvanitis, 2021; Valdés; Fardella, 2022). Estos elementos deben discutirse en virtud de un liderazgo inclusivo (Ryan, 2016), no obstante, la producción científica sobre la relación entre liderazgo escolar y Educación inclusiva no es abundante ni suficiente para entender con claridad lo que se espera que hagan los/as líderes escolares desde las políticas de inclusión en contextos estandarizados.

Resulta relevante conocer las interpelaciones, patrones y complejidades que reporta la política a los líderes escolares en el marco de la promoción de la Educación inclusiva. Comprender la figura del ideal profesional de equipo directivo que prescriben las políticas de inclusión es importante por tres razones: (1) permite identificar las prácticas y conductas esperadas desde el discurso documental en inclusión; (2) ayuda a identificar las dimensiones que se consideran prioritarias para avanzar hacia una modelo de escuela inclusiva y; (3) concede posibilidades para reconocer las tensiones y contrastarlas con la literatura sobre liderazgo e inclusión.

2 Antecedentes

Para entender el liderazgo y la inclusión en Chile, a continuación, se presenta el progreso de ambos temas a nivel normativo, teórico y práctico.

2.1 La inclusión como compromiso internacional

La inclusión es la gran meta educativa de las últimas décadas. Esto se demuestra en el avance de movimientos sociales, declaraciones, foros, encuentros y conferencias, así como el respaldo de organismos internacionales que velan por la Educación, la ciencia y/o la cultura (Blanco; Duk, 2019). Teóricamente se entiende como el proceso que asegura el acceso, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados con necesidades educativas especiales (Booth; Ainscow, 2015). Esto significa que las escuelas deben hacer

lo siguiente (Manghi *et al.*, 2020): (1) adoptar un modelo social; (2) desarrollar una enseñanza diversificada; (3) poseer una cultura escolar que celebra la diversidad; (4) crear un vínculo fuerte entre escuela y comunidad; (5) poseer un liderazgo escolar comprometido con la inclusión, la participación y la colaboración. Este último punto es clave para la consolidación de una escuela con orientación inclusiva (Blanco; Duk, 2019; Gómez-Hurtado *et al.*, 2021).

Uno de los últimos hitos es la Declaración de Incheon celebrada en República de Corea que reafirmó el compromiso por una Educación inclusiva. Este encuentro dio lugar a la formulación de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que señala que los países deben garantizar una Educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Unesco, 2015).

2.2 El caso de Chile

En el caso de Chile en los últimos 30 años, pero especialmente en la última década, el compromiso por una Educación inclusiva se ha traducido en la promulgación de leyes, decretos, programas, cuerpos normativos y en el diseño de guías y recomendaciones ministeriales para el abordaje de la diversidad en la escuela (Manghi *et al.*, 2020). Este compromiso, además, se ratifica en la Nueva estrategia de Educación pública en Chile (2020–2028) (Chile, 2020a) que entiende la inclusión como principio y como eje prioritario de calidad educativa.

Como no es posible revisar cada normativa, es necesario señalar cómo se entiende actualmente la inclusión en Chile. Según el Mineduc, la Educación inclusiva se entiende como la promoción de prácticas educativas por parte de todo el personal de la escuela para asegurar acceso, reconocimiento, permanencia, aprendizaje, pertinencia y participación de todas y todos los estudiantes (Chile, 2020). Esta definición se relaciona con los planteamientos de la literatura internacional (Booth; Ainscow, 2015) y reconoce la inclusión de modo amplio y con responsabilidades colectivas (Chile, 2016).

Según lo señalado en el párrafo anterior, la labor de directores/as y equipos directivos es clave para modelar prácticas inclusivas y consolidar los procesos de inclusión (Valdés; Fardella, 2022). Esto se conoce en la literatura internacional como estilo de liderazgo inclusivo (Mor Bakar; Luria; Brimhall, 2021; Morrissey, 2021; Ryan, 2016) y significa lo siguiente: (a) la responsabilidad es colectiva (equipo directivo, liderazgos medios, liderazgos informales, entre otros); (b) todos los/as líderes defienden la inclusión como modelo; (c) busca minimizar las

situaciones de injusticia social; (d) los/as líderes desarrollan una cultura escolar inclusiva, democrática y participativa y; (e) hay una implicancia directa en la atención de la diversidad. El modelo de liderazgo escolar inclusivo ha crecido exponencialmente en los últimos años y se espera que permee las prácticas y políticas educacionales (Valdés; Fardella, 2022).

En el caso chileno, el liderazgo escolar como un asunto de políticas públicas ha cobrado especial protagonismo en los últimos años (Campos; Valdés; Ascorra, 2019) tanto en las políticas de inclusión como en las políticas propias del cargo directivo. En cuanto a las primeras, se espera que directores/as y equipos directivos se impliquen en la gestión de la diversidad, desarrollen planes de inclusión y participen de la puesta en marcha de una escuela inclusiva (Valdés; Fardella, 2022). En cuanto a las segundas, se espera que los/as líderes escolares sepan de inclusión y que implementen una política y prácticas que aseguren una cultura de la inclusión (Chile, 2015).

2.3 Posibilidades para liderar una escuela inclusiva en Chile

Como ya se señaló en la introducción, Chile es un caso representativo de NGP (Sisto, 2019b). La NGP es un modelo de gestión que busca optimizar la eficiencia del Estado a través de competencia, cuantificación, logro de indicadores y rendición de cuentas (Gewirtz; Ball, 2000; Verger; Normand, 2015). El campo educativo se transformó rápidamente en un ámbito representativo de NGP (Zancajo, 2019). Esto se puede ejemplificar de la siguiente manera: todos los años las escuelas chilenas se someten a evaluaciones estandarizadas que evalúan principalmente indicadores de cobertura curricular (67%). Las escuelas, según los puntajes obtenidos, son ranqueadas en categorías para ser intervenidas y reciben incentivos económicos y niveles de autonomía según su categoría de desempeño (Bellei, 2020). Las escuelas que alcanzan cuatro años consecutivos en categoría mínima pueden ser desprovistas de reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación (Mineduc). Este modelo de gobernanza se replica para evaluar el trabajo directivo, el trabajo docente y más recientemente el comportamiento de los/as estudiantes (Sisto; Campos-Martínez, 2021).

Como es posible observar, las posibilidades para liderar una escuela inclusiva en Chile se ven afectadas por la NGP que instala una narrativa de calidad basada en rendimiento académico, siendo que, al mismo tiempo, líderes escolares deben conducir el tránsito hacia un modelo de inclusión (Chile, 2015, 2020). Esta tensión ha sido señalada y respaldada por otras investigaciones en Chile (Campos; Valdés; Ascorra, 2019; Jiménez; Valdés, 2021; Lerena; Trejos, 2015; Valdés, 2023).

3 Método

Para dar cumplimiento al objetivo del estudio se optó por el diseño cualitativo y por el método de revisión documental (Hochman; Montero, 2005). Estudiar discursos documentales es importante porque los textos importan por su capacidad de producir discursos sociales (Edwards; Potter, 1992; Potter, 1996; Prior; 2008). En el caso de los documentos de política pública, estos además tienen una función performativa (Bell; Stevenson, 2006), pues construyen versiones de la realidad, elaboran mandatos y por lo tanto construyen roles, posiciones y subjetividades (Ball *et al.*, 2011).

3.1 Muestra

Se utilizó el criterio de representatividad para seleccionar los textos (Iñiguez-Rueda; Antaki, 1994), esto es, entender que los textos seleccionados representan una unidad de estudio. El corpus textual estuvo compuesto de 19 documentos oficiales (leyes, decretos, ordinarios y documentos orientativos) sobre inclusión entre los años 2011 y 2021 (ver Tabla 1). Cada uno de estos documentos afectan directa e indirectamente la labor de los equipos directivos y están fundamentados en el desarrollo de una Educación inclusiva. En el caso de leyes y decretos, son documentos de cumplimiento obligatorio y sujetos a fiscalización; en el caso de los ordinarios, son documentos que ordenan cuestiones específicas por mandato ministerial; mientras que los documentos orientativos (guía metodologías y orientaciones) establecen criterios y estrategias para el cumplimiento efectivo de leyes y decretos; todos estos documentos prescriben acciones para las escuelas y sus equipos directivos.

Tabla 1 - *Corpus* textual de políticas de inclusión

Año	Fuente	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	Documento ministerial	Orientaciones técnicas Plan de retención escolar Nivel de Educación media.
2015	Ley	Ley de Inclusión Escolar n° 20.845.
2015	Decreto	Decreto n° 83: Diversificación de la Enseñanza.
2016	Documento ministerial	Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas.

Continua

Continuación

Año	Fuente	Documento
2017	Instructivo ministerial	Ordinario n° 608. Lineamientos internos para favorecer la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo.
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 n° 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 n° 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar
2020	Documento ministerial	Herramientas para una Educación más inclusiva.
2020	Ministerio de Educación	Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios.
2021	Ministerio de Educación	Guía metodológica para la Comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas.
2021	Ministerio de Educación	Guía para la Inclusión de estudiantes extranjeros en la escuela rural multigrado.
2021	Ministerio de Educación	Derechos de todos los niños, niñas y adolescentes (cartilla de derechos de estudiantes).

Fuente: Elaboración propia (2022)

3.2 Técnica de análisis

Para constituir el ideal profesional de equipo directivo, los documentos fueron analizados con la técnica de análisis del discurso a través de repertorios interpretativos siguiendo las sugerencias metodológicas del grupo de Discurso y Retórica de Loughborough (Billig, 2011; Potter; Wetherell, 1987). Según Ibáñez e Iñiguez (1996) el objetivo del análisis del discurso es develar el poder que tiene el lenguaje. Por esta razón, se trabaja fundamentalmente desde una perspectiva

pragmática y regulativa. Para esto se buscan repertorios interpretativos, que consisten en unidades lingüísticas que construyen y producen versiones de la realidad (Wetherell; Potter, 1996).

El análisis de discurso se llevó a cabo en tres frases siguiendo las recomendaciones de Wetherell y Potter (1996). Primero se realizó una codificación abierta siguiendo el enfoque de Atkinson y Coffey (2003), segmentando los textos en fragmentos relacionados con el equipo directivo y creando un libro de citas y códigos. Se identificaron patrones que ordenaban estos códigos, considerando tanto el contenido del mensaje como las características discursivas. Luego, la categorización se llevó a cabo mediante una lectura sistemática de los códigos, agrupándolos en categorías que reflejaban patrones de variabilidad y consistencia. Se seleccionaron los cuatro repertorios que se presentan en el apartado de resultados y que se relacionan con el objetivo del estudio. Finalmente, siguiendo la perspectiva de Wetherell y Potter (1996), se destacó la importancia de consolidar citas y extractos para garantizar la validez del análisis del discurso, reconociendo la intuición y la interpretación como elementos inherentes al proceso (Potter; Wetherell, 1987; Wetherell; Potter, 1996).

4 Resultados

A continuación, se presentan los cuatro repertorios interpretativos que emanaron del análisis de discurso. Cada repertorio es caracterizado y reúne fragmentos que develan cómo los mensajes y sus unidades lingüísticas construyen versiones de la realidad.

4.1 El equipo directivo como ideal gerencial

Este primer repertorio agrupa un conjunto de fragmentos que muestran a los equipos directivos como agentes encargados de gestionar los procesos administrativos, estar en reuniones con organismos externos, rendir cuentas de la labor de la escuela, monitorear los indicadores de calidad, registrar información importante y gestionar el uso de recursos y gastos. Revisemos algunos fragmentos ilustrativos:

El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento educacional y las necesidades e intereses de los estudiantes, detectadas en el proceso de evaluación inicial (Chile, 2015a, p. 36).

Es responsabilidad del director del establecimiento educacional, el cumplimiento de las horas de apoyo comprometidas para el PIE, debiendo informar al Departamento Provincial de Educación respectivo aquellas horas no realizadas, y/o debidamente recuperadas (Chile, 2013, p. 15).

[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 (Chile, 2019a, p. 27).

Los fragmentos anteriores ubican al equipo directivo en el centro de la gestión escolar. El primero refiere a la organización de la carga horaria de cada curso, el segundo responsabiliza al director de escuela del cumplimiento del PIE, mientras que el tercero implica monitoreo de las prácticas que están en un nivel inicial, aun cuando estas respondan a otras dimensiones, como es el caso de gestión pedagógica y de la convivencia escolar. La construcción de los textos asume que el equipo directivo posee un conjunto de competencias para hacerse cargo de una diversidad de tareas y dimensiones.

Este repertorio, por lo tanto, instala la idea de que una forma de avanzar en inclusión es mediante el resguardo de la carga horaria, el cumplimiento de las horas y el monitoreo de las prácticas – así como otras tareas relacionadas con la gestión de recursos. Esto se conoce en la literatura como rendición de cuentas y ofrece interrogantes sobre el verdadero aporte que tiene esta racionalidad en el ámbito escolar. En este repertorio también se visualizan ausencias relevantes, como es la dimensión cultural o participativa, vale decir, se reduce la gestión escolar a tareas administrativas y burocráticas. En síntesis, este repertorio reúne un conjunto de discursos que crean una figura gerencial de equipo directivo y por lo tanto se puede visualizar la identidad *managerial* que se imprime en las políticas revisadas.

4.2 El equipo directivo como ideal supervisor de la cobertura curricular

Este tercer repertorio agrupa fragmentos que muestran cómo los equipos directivos deben supervisar el logro de los objetivos curriculares, responsabilizarse del rendimiento académico de las escuelas, crear las condiciones para que el profesorado gestione la diversidad, monitorear los estándares educativos y

priorizar lenguaje y matemáticas como asignaturas centrales del curriculum escolar. Esto se puede visualizar en las Orientaciones técnicas para el plan de retención escolar (Chile, 2019b), donde se señala que “el director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje” (p. 20). En este mismo texto se agrega que el director es “responsable de los resultados educativos y formativos del establecimiento” (p. 30) y que debe “asegurar la cobertura y aumentar la efectividad de la labor educativa” (p. 20). Como es posible observar, el director y el equipo directivo son instados a supervisar el cumplimiento de objetivos asociados al logro de metas curriculares. Revisemos otros fragmentos más extensos:

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 [de inclusión] (p. 39)

Los equipos directivos (...) tienen que tener en cuenta que las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática se consideran prioritarias y tienen una asignación mínima semanal (p.35)

a modo de contribución a estas instancias -que siempre requieren contar con las condiciones institucionales que provee la dirección del establecimiento, y por tanto con los tiempos y los espacios para funcionar-, a continuación, se proponen una serie de temas que podrían debatirse, junto a lecturas y otros materiales, para iniciar un proceso de autoformación docente en temas de interculturalidad (Chile, 2017a, p. 9)

Los extractos asociados a este repertorio demandan dos tipos de acciones y conductas por parte del equipo directivo: la primera es la alta responsabilidad por la cobertura curricular y el logro de metas asociadas al rendimiento académico y la segunda es la necesidad de que directivos creen las condiciones para que lo primero ocurra. El equipo directivo se construye como un guardián de la dimensión curricular que debe priorizar cobertura y efectividad escolar principalmente a través de lenguaje y matemáticas. Los efectos discursivos de este repertorio crean la idea de un equipo directivo que asimila lo pedagógico con lo curricular. La misma Ley de inclusión (Chile, 2015b) señala que se pueden establecer “programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico que afecte su proceso de aprendizaje” (p.13). Es necesario señalar que en la literatura se entiende lo pedagógico como un fenómeno multidimensional y no solo ligado a los aprendizajes curriculares

(García-González; Herrera-Seda; Vanegas-Ortega, 2018), sobre todo en el ámbito de la inclusión, donde debe prevalecer la flexibilidad de la enseñanza (Spratt; Florian, 2013).

4.3 El equipo directivo como ideal protocolizador de la inclusión

Este segundo repertorio reúne un conjunto de citas que muestran a los equipos directivos como agentes encargados de crear normas, protocolizar la acogida del alumnado extranjero, imprimir el sello inclusivo en los documentos oficiales de la escuela, crear instructivos para situaciones de exclusión, gestionar documentación de respaldo y crear afiches para sensibilizar a la comunidad. Revisemos algunas citas ilustrativas:

Con el fin de contextualizar y precisar la propuesta formativa delineada en los instrumentos de planificación de la escuela (PEI y PME), los equipos directivos y técnicos (...) profundizan el conocimiento de las bases e instrumentos curriculares prescritos para adecuarlos a las características e idiosincrasia de cada establecimiento educacional (Chile, 2015a, p. 38).

Para ello (el desarrollo del PME) es esencial la responsabilidad profesional de las y los docentes y de los equipos directivos, la que debe estar en sintonía con las orientaciones definidas en el Marco para la Buena Enseñanza y en el Marco para la Buena Dirección, estableciendo objetivos y metas estratégicas a cuatro años y su implementación en una programación anual a través de objetivos y acciones (Chile, 2015b, p. 14).

[Sobre el protocolo de acogida para el alumnado migrante] Una herramienta concreta de gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso (...) 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 (Chile, 2018, p. 24)

Los fragmentos anteriores establecen una relación estrecha entre el equipo directivo, las normas y los documentos de la escuela. Las citas asociadas a este repertorio crean la figura de un equipo directivo que debe protocolizar los procesos de

inclusión y ordenar su puesta en marcha mediante algunas formalidades específicas. Al mismo tiempo, los documentos deben dialogar entre sí y debe existir claridad en los objetivos, metas y plazos que se propone la escuela. Se deben documentar las decisiones que se toman. Un punto representativo de este repertorio es lo que señala la Ley n° 20.845 de Inclusión escolar (2015b) que señala que las escuelas “deben establecer programas para aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento (...) así como planes de apoyo a la inclusión” (p. 13). En este repertorio, como ya se señaló anteriormente, se construye a un equipo directivo encargado de normar la inclusión, pero sin mayor claridad sobre el contenido de este proceso. Sin embargo, este repertorio nuevamente se caracteriza por la ausencia de una cultura para la inclusión o de aspectos pedagógicos concretos para la toma de decisiones en inclusión.

4.4 El equipo directivo como ideal coordinador de la participación adultocéntrica

Este último repertorio reúne múltiples citas que muestran cómo los equipos directivos deben liderar el trabajo colaborativo en la escuela, coordinar reuniones, hacer dialogar los diversos estamentos escolares, así como a relacionarse con el barrio, redes de apoyo y organismos externos. Revisemos algunos ejemplos:

el trabajo colaborativo se entiende como una condición indispensable para que este tipo de enseñanza se desarrolle en el contexto del programa y más allá de este, es necesario involucrar a otros docentes, y para ello resulta necesario al menos que la Unidad Técnico Pedagógica conozca el programa y favorezca los espacios (Chile, 2020a, p. 3).

En cualquier tipo de escuela de que se trate (...) es importante que el equipo directivo, los docentes y otros profesionales de la escuela, o del microcentro, en el caso de las escuelas rurales, profundicen en el conocimiento del Currículo Nacional, en sus sentidos, su estructura y espacios de flexibilización (Chile, 2015a, p. 32).

[Sobre la participación en el proceso de construcción del Reglamento de Evaluación] Se espera que el proceso de elaboración o actualización del reglamento de evaluación en las comunidades escolares sea participativo y colaborativo (...). Será el equipo directivo y técnico-pedagógico los encargados de liderar este proceso y garantizar su carácter participativo (Chile, 2018, p. 12).

A los equipos directivos y docentes, liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una gestión curricular basada en el Principio de Diseño Universal con sus equipos docentes, multiprofesionales y la familia, capaz de diversificar la respuesta educativa considerando desde su inicio (en la planificación) variedad de propuestas para abordar los objetivos de aprendizaje del currículo, variadas situaciones de aprendizaje, materiales educativos y procedimientos de evaluación (Chile, 2015a, p. 4).

Los fragmentos anteriores muestran actores y acciones concretas para la gestión de la colaboración y la participación de la comunidad escolar. Es posible identificar tres elementos claves. Lo primero es que efectivamente el equipo directivo lidera la construcción de los espacios de participación. Lo segundo es que la dimensión técnica y curricular es una dimensión fundamental en la consolidación de decisiones colectivas. Lo tercero es que es posible visualizar el protagonismo de los adultos, especialmente en roles técnicos, dejando en un plano secundario a la familia y en un lugar periférico al alumnado. Esto es posible verlo en el resto de las citas asociadas a este repertorio, donde los estudiantes aparecen como receptores de las decisiones que ya se toman en la escuela. Por ejemplo, que los directivos y profesores deben manejar importantes de los estudiantes (Chile, 2015c) y reconocer y valorar su diversidad (Cartilla sobre diversidad cultural). Si bien estos elementos son relevantes para gestionar aprendizajes, no consideran la dimensión participativa que implica la inclusión como proceso socioeducativo (Ramírez-Casas Del Valle *et al.*, 2021). Por lo tanto, los efectos discursivos de este repertorio crean la figura de un equipo directivo que lidera el trabajo colaborativo con foco en lo curricular, pero descuidando el protagonismo de familias y estudiantes, así como la vida democrática. Los estudiantes no son posicionados en los documentos analizados como actores sociales y sujetos de derecho.

5 Discusiones

¿Qué implican los repertorios del apartado de resultados? La figura de ideal profesional que se construye en las políticas de inclusión crea un equipo directivo altamente demandado y responsable por el rendimiento académico de las escuelas (Campos; Valdés; Ascorra, 2019). El énfasis está en los directores/escolares, quienes se hacen cargo de procesos sociales que no se resuelven en la autonomía del cargo (Allbright; Marsh, 2020). Los repertorios muestran un conjunto de tareas que abarcan diversidad de niveles y de complejidades que radicalizan el voluntarismo del puesto directivo (Valdés; Fardella, 2022).

Los repertorios también construyen limitaciones para asumir el liderazgo de una escuela inclusiva: aunque los equipos directivos den respuesta a todas las demandas que emanan desde los textos analizados, esto no se asegura la consolidación de una escuela inclusiva. Las dimensiones prioritarias que podemos identificar en los textos son tres: (1) la preeminencia de la cobertura curricular y el rendimiento académico, (2) la importancia de la gestión administrativa del cargo, y (3) una inclusión con fuerte foco en el aprendizaje, pero no en la participación. Estos elementos son insuficientes para avanzar en inclusión, más aún pensando en la estandarización del sistema educativo chileno. Esto se puede ver en la relevancia que adquiere la cobertura curricular. La literatura internacional sobre Educación inclusiva señala que la inclusión va más allá de la preocupación por los resultados (Blanco; Duk, 2019; Booth; Ainscow, 2015; Manghi *et al.*, 2020; Valdes; Pérez, 2021). Un mejoramiento escolar inclusivo debe abarcar diversas dimensiones escolares (culturas, políticas y prácticas inclusivas) y diversas fases de escolarización (acceso, permanencia, participación y aprendizaje). Además, debe tener como principal propósito el de disminuir las barreras que están sosteniendo la exclusión, discriminación y la segregación ya sea dentro y fuera de la escuela (Valdés; Fardella, 2021).

Los textos, mediante una diversidad de despliegues discursivos, responsabilizan a los directivos de la efectividad escolar de la escuela. Esto implica, por lo tanto, que las construcciones estilísticas y gramaticales de los documentos construyen una forma de entender la inclusión como un proceso principalmente de tipo curricular, vale decir, que la prioridad es que todos los estudiantes aprendan e interioricen los contenidos curriculares (Ramírez-Casas Del Valle *et al.*, 2021), pero ¿de qué forma? Esto queda sujeto a imprecisiones, puesto que los patrones de variabilidad y consistencia de los documentos confluyen en el logro de metas institucionales priorizando las metas en lugar de los procesos (Jiménez; Valdés, 2021). La inclusión queda reducida a la preocupación institucional de que todos aprendan los objetivos de aprendizaje, donde además la prioridad la tienen lenguaje y matemáticas, desentendiéndose de otras dimensiones como participación democrática, convivencia escolar, cultura inclusiva o procesos de acogida de la diversidad (Calderón-Almendros *et al.*, 2020).

Si bien los documentos crean imprecisiones y limitaciones, es necesario destacar las posibilidades que ofrecen los repertorios. Las declaraciones comunes tácitas instruyen a los equipos directivos a que administren el área curricular con foco en el aprendizaje escolar. Esto es una oportunidad, en tanto el desarrollo de aprendizaje para todos y todas es una de las metas más exigentes en materia de Educación inclusiva (Echeita, 2019). Además, el currículum escolar es el puente entre la sala de clases y desarrollo de habilidades, contenidos y

actitudes; por lo tanto, es una prioridad de los sistemas educativos y un avance relevante en trayectorias escolares. Sin embargo, como ya se señaló antes, el problema radica en reducir el aprendizaje al currículum, en la estandarización del sistema educativo y en la preeminencia de pruebas estandarizadas que evalúan rendimiento académico.

En relación con la literatura sobre liderazgo escolar, el escenario de política pública analizado desemboca en la promoción de un ideal 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; Valdés; Ascorra, 2019), se advierte que su énfasis en la eficiencia puede ser perjudicial en la gestión de comunidades escolares inclusivas (Costa, Bento, 2015; Essomba, 2006; Ryan, 2016). Por el contrario, los documentos no enfatizan en la figura un líder inclusivo (Gómez-Hurtado *et al.*, 2018), que sería el esperado cuando se discute sobre inclusión, ya que focaliza en atender a la diversidad, enfrentar la injusticia social, distribuir el liderazgo mediante mayor trabajo colaborativo y situar las relaciones interpersonales en el centro de la gestión.

6 Conclusiones

El objetivo de este artículo fue conocer la figura del ideal profesional de equipo directivo que prescribe la política educacional sobre inclusión. Precisar el ideal profesional permite identificar las acciones y conductas que son esperadas por el discurso documental, identificar las dimensiones que se consideran prioritarias y de esa forma podemos entender las tensiones que existen para liderar una escuela en Chile desde lo que se señala en los textos consultados.

Los resultados muestran cuatro repertorios interpretativos que reúnen un conjunto contundente de fragmentos que permiten organizar la figura del equipo directivo. Así, de los documentos se espera que los equipos directivos asuman un rol gerencial, con dominio de habilidades administrativas, financieras, de gestión escolar y basadas en el monitoreo constante de actividades. Además, deben protocolizar el proceso inclusivo con un marcado acento en la cobertura curricular y el protagonismo de los adultos de la escuela, especialmente de aquellos que se encuentran en cargos técnicos, dejando a la familia y a los estudiantes en un nivel periférico de participación.

En síntesis, el ideal profesional de equipo directivo debe conducir una escuela inclusiva con foco en los resultados, profundizar en la dimensión administrativa del cargo, protocolizar los procesos de inclusión y gestionar

una participación escolar con predominancia del mundo adulto y técnico. Esto ofrece posibilidades, pero también permite limitaciones que deben seguir discutiéndose a la luz de lo que prescriben las políticas de inclusión en materia de liderazgo escolar. Para esto será clave el desarrollo estudios basados en la práctica.

O ideal profissional de uma equipe gestora nas políticas de inclusão escolar no Chile

Resumo

O objetivo deste artigo é relatar os resultados de um estudo documental sobre o ideal profissional de uma equipe de gestão prescrita por políticas de inclusão no caso emblemático do neoliberalismo chileno. Para isso, 19 textos oficiais (2011-2021) foram analisados por meio da técnica de análise de discurso com a ferramenta analítica de repertórios interpretativos. Os resultados destacam a figura de uma equipe gestora altamente demandada e responsável pelo desempenho acadêmico das escolas, com foco na cobertura curricular, na protocolização da inclusão e na gestão da participação escolar centrada no adulto. O ideal profissional que se constrói nas políticas de inclusão traz implicações, possibilidades e limitações que merecem ser discutidas em termos de liderança das escolas inclusivas.

Palavras-chave: *Inclusão, Neoliberalismo, Políticas Públicas, Chile.*

The professional ideal of a management team in school inclusion policies in Chile

Abstract

The objective of this article is to report the results of a documentary study on the professional ideal of a management team prescribed by inclusion policies in the emblematic case of Chilean neoliberalism. For this, 19 official texts (2011-2021) were analyzed using the discourse analysis technique with the analytical tool of interpretive repertoires. The results highlight the figure of a management team that is highly demanded and responsible for the academic performance of the schools, with a focus on curricular coverage, the protocolization of inclusion, and the management of adult-centric school participation. The professional ideal that is built in inclusion policies poses implications, possibilities and limitations that deserve to be discussed in terms of leading inclusive schools.

Keywords: *Inclusion. Neoliberalism. Public Policies. Chile.*

Referencias

- ALLBRIGHT, T. N.; MARSH, J. A. Policy narratives of accountability and social-emotional learning. *Educational Policy*, Los Altos, v. 36, n. 11, 089590482090472, Feb 2020. <https://doi.org/10.1177/0895904820904729>
- ASSIS, B.; MARCONI, N. Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 881-922, jul./ago. 2021. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190470>
- ATKINSON, P.; COFFEY, A. Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In: HOLSTEIN, J.; GUBRIUM, J. (eds). *Inside interviewing: new lenses, new concerns*. [S. l.]: Sage, 2003. p. 415-428.
- BALL, S. J. *et al.* Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 625-639, 2011. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- BELL, L.; STEVENSON, H. *Education policy: education policy process, themes and impact*. New York: Routledge, 2006.
- BELLEI, C. *Simce después del confinamiento: ¿servirá para algo?* Santiago: Ciper, 2020. Disponible en: https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1907&langSite=es. [Acceso en 10, 03, 2021].
- BILING, M. The dialogic unconscious: psychoanalysis, discursive psychology and the nature of repression. *British Journal of Social Psychology*, London, v. 36, n. 2, p. 139-159, June 2011. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1997.tb01124.x>
- BLANCO, R.; DUK, C. El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 13, n. 2, p. 25-43, dic 2019. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- BONDAN, D. E.; CORREA WERLE, F. O. C.; MOLINA SAORÍN, J. M. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 438-457, abr./jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003550>
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI, 2015.

BUSH, T. Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. In: WEINSTEIN, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela, nueve miradas*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2016. p. 19-44.

CALDERÓN-ALMENDROS *et al.* Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. *Prospects*, v. 49, p. 169-186, Nov. 2020. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>

CAMPOS, F.; VALDÉS, R.; ASCORRA, P. ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 51, p. 53-84, dic. 2019. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>

CHILE. Ministerio de Educación. *¿Cómo avanzar en la inclusión desde la diversidad cultural?* (cartilla de convivencia escolar). Santiago: Mineduc, 2019a.

CHILE. Ministerio de Educación. *Comunidades educativas inclusivas: claves para la acción*. Santiago: Mineduc, 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. *Derechos de todos los niños, niñas y adolescentes (cartilla de derechos de estudiantes)*. Santiago: Mineduc, 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. *Diversificación de la enseñanza. Decreto n°83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Unidad de educación especial, Santiago: Mineduc, 2015a.

CHILE. Ministerio de Educación. *Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios*. Santiago: Mineduc, 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. *Guía metodológica para la Comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. Santiago: Mineduc, 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. *Guía para la Inclusión de estudiantes extranjeros en la escuela rural multigrado*. Santiago: Mineduc, 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. *Herramientas para una educación más inclusiva*. Santiago: Mineduc, 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. *Ley 20845 de Inclusión Escolar*. Santiago:

CHILE. Ministerio de Educación. *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*. Santiago: Mineduc, 2017.

Mineduc, 2015b.

CHILE. Ministerio de Educación. *Manual para una buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago: Mineduc, 2015

CHILE. Ministerio de Educación. *Mesa técnica por las Necesidades Educativas Especiales*. Santiago: Mineduc, 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. *Ordinario N° 608. Lineamientos internos para favorecer la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo*. Santiago: Mineduc, 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago: Editorial Atenas Ltda, 2011.

CHILE. Ministerio de Educación. *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas Inclusivas*. Santiago: Mineduc, 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Mineduc, 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago: Mineduc, 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. *Orientaciones técnicas para programas de Integración escolar (PIE)*. Santiago: Mineduc, 2013.

CHILE. Ministerio de Educación. *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015*. Santiago: Mineduc, 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. *Orientaciones técnicas Plan de retención escolar Nivel de Educación media*. Santiago: Salesianos Impresores S.A., 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. *Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago: Mineduc, 2018.

CHILE. Programa de biblioteca migrante. Santiago: Mineduc, 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación *Actualización estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago: Mineduc, 2020.

COSTA, A. R.; BENTO, A. V. Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 663-680, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300006>

ECHEITA, G. *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Madrid: Octaedro, 2019.

EDWARDS, D.; POTTER, J. *Discursive psychology*. London: Sage, 1992.

ESSOMBA, M.A. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó, 2006.

GARCÍA-GONZÁLEZ, C.; HERRERA-SEDA, C.; VANEGAS-ORTEGA, C. Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 12, n. 2, p. 149-167, nov. 2018. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>

GEWIRTZ, S.; BALL, S. From “Welfarism” to “New Managerialism”: shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse (London)*, v. 21, n. 3, p. 253-268, 2000. <https://doi.org/10.1080/713661162>

GÓMEZ-HURTADO, I. *et al.* Inclusive leadership: good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 69-80, 2021. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>

GÓMEZ-HURTADO, I. *et al.* Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, [s. l.], v. 46, n. 3, p. 441-456, 2018. <https://doi.org/10.1177/1741143216670651>

HOCHMAN, E.; MONTERO, M. *Investigación documental: técnicas y procedimientos*. Venezuela: Panapo, 2005.

IBÁÑEZ, T.; IÑIGUEZ, L. Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada. In: Álvaro, J.; Garrido, A. (eds.). *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill, 1996. p. 115-128.

IÑIGUEZ-RUEDA, L.; ANTAKI, C. El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología* [s. l.], v. 44, p. 57-75, set. 1994.

JIMÉNEZ, F.; VALDÉS, R. Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educación*, v. 57, n. 2, p. 347-361, 2021. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>

KUGELMASS, J. W. *Inclusive leadership; leadership for inclusion*. New York: National College for School, 2003.

LERENA, B.; TREJOS, J. Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 9, n. 2, p. 145-160, 2015.

MANGHI, D. *et al.* Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 114-134, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146605>

MIKELATOU, A.; ARVANITIS, E. Pluralistic and equitable education in the neoliberal era: paradoxes and contradictions. *International Journal of Inclusive Education*, [s. l.], v. 27, n. 14, p. 1611-1626, mar. 2021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904018>

MOR BAKAR, M. E.; LURIA, G.; BRIMHALL, K. C. What leaders say versus what they do: inclusive leadership, policy-practice decoupling, and the anomaly of climate for inclusion. *Group & Organization Management*, Newbury Park, v. 47, n. 4, p. 1-13, 2021. <https://doi.org/10.1177/1059601121100591>

MORRISSEY, B. Theorising leadership for inclusion in the Irish context: a triadic typology within a distributed ecosystem. *Management in Education*, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 22-31, 2021. <https://doi.org/10.1177/0892020620942507>

- POTTER, J. *La representación social de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós, 1998.
- POTTER, J. *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage, 1996.
- POTTER, J.; WETHERELL, M. *Discourse and social psychology*. London: Sage, 1987.
- PRIOR, L. Reposing documents in social research. *Sociology* [s. l.], v. 42, n. 5, p. 821-836, 2008.
- RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE, L. *et al.* La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Currículo sem Fronteiras*, [Pelotas], v. 20, n. 3, p. 950-970, jan. 2021. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- RYAN, J. Un liderazgo inclusivo para las escuelas. *In*: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, p. 179-204, 2016.
- SISTO, V. Inclusión “a la Chilena”: la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 27, n. 23, p. 1-20, mar. 2019a. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- SISTO, V. 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 FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>
- SISTO, V. Managerialismo versus prácticas locales: la decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, v. 32, n. 58, ene./jun. 2019b. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- SISTO, V.; CAMPOS-MARTÍNEZ, J. Autoritarismo y rendición de cuentas como forma de gobierno de la educación: el caso de Chile. *In*: Gluz, N.; Rodrigues, C.; Elías, R. (coords). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. Buenos Aires: CLACSO, p. 45-64, 2021.

SLACHEVSKY, N. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1473-1486, dic. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>

SPRATT, J.; FLORIAN, L. Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, Pontevedra, v. 11, n. 3, p. 141-149, 2013.

UNESCO. Foro mundial sobre educación 2015, Incheon, Republic of Korea, 2015. Programme... Paris: Unesco, 2015 [acceso en 10 mar. 2021]. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245>

VALDÉS, R. Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, e250906, 2023. <https://doi.org/10.1590/ES.250906>

VALDES, R.; FARDELLA, C. The role of the leadership team on inclusion policies in Chile. *Cogent Education*, [s. l.], v. 9, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>

VALDÉS, R.; PÉREZ, N. Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista F@ro*, [s. l.], v. 1, n. 33, p.45-59, sep. 2021.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de Reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, set. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

WETHERELL, M. Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, v. 9, n.3, p. 387-412, 1998. <https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>

WETHERELL, M.; POTTER, J. El análisis de discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. In: Gordo, A.; López, J. *Psicologías, discursos, poder*. Madrid: Visor, 1996.

ZANCAJO, A. Schools in the Marketplace: analysis of school supply responses in the Chilean education market. *Educational Policy*, Thousand Oaks, v. 34, n. 1, p. 43-64, 2019. <https://doi.org/10.1177/089590481988178>



Información sobre los autores

René Valdés: Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Contacto: rene.valdes@unab.cl

Carla Fardella: Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona.
Contacto: carla.fardella@unab.cl

Contribuciones de los autores: René Valdés realizó el análisis documental, el marco teórico y sistematizó las conclusiones y discusiones. Carla Fardella dirigió el abordaje metodológico, sistematizó la coherencia interna del artículo, contribuyó en la redacción del artículo y complementó las discusiones del trabajo.

Datos: Los datos que respaldan los resultados de este estudio se publican en el propio artículo.

Declaración de conflictos de interés: Los autores declaran que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.

Financiación: Se agradece el financiamiento a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por medio del proyecto Fondecyt 11230630 con apoyo del Proyecto SCIA ANID CIE160009 (línea 5).