

Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar

Inclusion of migrant students in a Chilean school: Challenges for school leadership practices

Sebastián Gómez Chaparro*, **Ricardo Sepúlveda**

Programa de Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

* sagomez3@uc.cl

Recibido: 29-septiembre-2021

Aceptado: 17-febrero-2022

RESUMEN

Ante la intensificación de la migración hacia Chile y el aumento en la matrícula nacional de estudiantes migrantes, es necesario indagar cómo las escuelas públicas están afrontando los procesos de inclusión educativa. Esta investigación busca comprender las prácticas de liderazgo escolar en relación al proceso de inclusión de estudiantes migrantes y los desafíos que debe afrontar una escuela municipal de una de las comunas con alta población migrante. En el presente estudio de caso único, se realizaron entrevistas semiestructuradas y un grupo focal a distintos participantes de la comunidad educativa. Sus principales resultados revelan que, si bien se identifican oportunidades de acceso, existen diversos desafíos institucionales para establecer lineamientos directivos que permitan el monitoreo y seguimiento de estudiantes migrantes, centrando la discusión en la relevancia de promover una mejor educación inclusiva e intercultural a toda la comunidad educativa.

Palabras clave: educación intercultural, gestión educacional, inclusión educativa, migración

ABSTRACT

Due to the intensification of migration in Chile and the increase in the national enrollment of migrant students, it is necessary to research how public schools are facing the processes of educational inclusion. This study aims to understand the principal leadership practices in relation to the inclusion process of migrant students and the challenges that a public school must face in one of the areas with a high migrant population. The present unique case study carried out semi-structured interviews and a focus group with different participants from the educational community. The main results revealed that although there are access opportunities, there are also institutional challenges to establish leadership guidelines that allow the monitoring and follow-up of migrant students, focusing the discussion on the urgency of promoting a better inclusive and intercultural education to the whole school community.

Keywords: educational inclusion, educational management, intercultural education, migration

Cómo citar este artículo: Gómez Chaparro, S. & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Cada año aumenta el porcentaje de migrantes en la población mundial, alcanzando 271 millones de personas, bordeando el 3.5% de la población total en el planeta (OIM, 2019). En Chile, específicamente desde 1990 se ha experimentado una considerable alza de personas migrantes en el país (Aumentando desde 250,000 a 1,492,522 según datos del INE en el año 2020) lo cual ha repercutido también en el aumento de la matrícula de estudiantes migrantes en las escuelas chilenas, tal como lo señala el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018). Según datos del mismo Ministerio, en el año 2017 se registraron 77,655 estudiantes migrantes en el país, cifra que aumentó a 160,461 en el año 2019 (MINEDUC, 2019). De esta cifra total, el 57% de estos alumnos ingresa a escuelas públicas, siendo la Región Metropolitana la que cuenta con la mayor cantidad de estudiantes migrantes en el país (MINEDUC, 2018).

En este sentido, la llegada de estudiantes de origen extranjero ha implicado una serie de desafíos para el Estado, el sistema educativo y las comunidades escolares (Jiménez et al., 2017), instalando la preocupación por cumplir y alcanzar una educación inclusiva. En Chile, este proceso se inicia en el transcurso de la década de 1990, con el reconocimiento de estudios a personas migrantes, postergando hasta el año 2007 la incorporación de políticas de integración de estudiantes migrantes al sistema educativo nacional. Finalmente, desde el año 2015 a partir de iniciativas como la ley de inclusión y el documento "Orientación para la inclusión de estudiantes migrantes" surgido en los años 2017 y 2019 desde el Ministerio de Educación, se busca dar cuenta de la necesidad que tienen las instituciones educativas para poder alcanzar una educación inclusiva e intercultural.

Pese a lo anterior, Chile continúa careciendo de una política migratoria integral que permita adecuar la legislación a los estándares internacionales en materias de protección de derechos (Pavez-Soto & Colomé, 2018). Asimismo, el país mantiene una fragmentación institucional que carece de definiciones políticas en el tiempo, incentivando respuestas públicas que, si bien son atingentes, sólo comprenden la cobertura de necesidades en áreas específicas, derivadas de la voluntad de funcionarios y contingencia de la demanda (Thayer et al., 2020).

En este contexto, la investigación en Chile en la última década se ha enfocado en la caracterización, prejuicio y racismo asociada a los inmigrantes en el sistema escolar (Pavez-Soto, 2012; Salas et al., 2017). Por lo que existen dos áreas relevantes de explorar para explicar en alguna medida la problemática de inclusión migrante en escuelas

municipales. Por un lado, se encuentran las dificultades que enfrentan este tipo de establecimientos y por el otro, los obstáculos que deben enfrentar los estudiantes migrantes en su ingreso a las escuelas chilenas. Lo primero se asocia a múltiples falencias del sistema educacional público como la gestión deficiente de los recursos humanos, la alta dependencia del ciclo político y voluntad de los alcaldes, así como otras limitaciones estructurales que impactan en la calidad de la administración educacional y la caída sistemática de su matrícula (Bellei, 2018). Lo segundo en tanto, tiene relación con la tensión existente entre prejuicios hostiles, estereotipos, incapacidad de las instituciones de reconocer prácticas racistas o xenófobas y la continua clasificación y categorización de estudiantes, apoderados y adultos hacia estudiantes migrantes (Castillo et al., 2018).

Pese a estos esfuerzos investigativos, el qué y cómo operan los directivos para apoyar la inclusión ha sido un área menos abordada. Aportar a esta brecha es clave ya que son los líderes educativos quienes deben mediar entre políticas gubernamentales y su implementación (Arar et al., 2019). En efecto, los directores de escuelas están llamados a cautelar las medidas organizativas necesarias para proporcionar espacios de desarrollo y aprendizaje para los estudiantes recién llegados, así promocionar un proceso de calidad en la enseñanza (Norberg, 2017). En este contexto, es clave que quienes lideran los establecimientos escolares deban ejecutar procesos de inclusión, visibilizando y respondiendo ante la diversidad de necesidades de los estudiantes nacidos en otros países (Armijo-Cabrera, 2018). Por lo tanto, dada la escasa evidencia sobre cómo se desarrollan estos procesos en el actual escenario, el objetivo principal de este estudio es comprender las prácticas de liderazgo escolar enfocadas a la inclusión de estudiantes migrantes.

La presente investigación indaga sobre los desafíos de un equipo directivo y las necesidades de inclusión de una escuela que en los últimos tres años ha experimentado la mayor alza de matrícula de alumnos extranjeros en una comuna de la Región Metropolitana de Santiago. De esta manera, el estudio analiza áreas claves como el acceso, monitoreo, seguimiento, resultados e influencia en una comunidad educativa dependiente de una Corporación Municipal de Educación. A partir de la contextualización de los niveles migratorios en el país y la revisión de los principales desafíos de la presencia migrante ya estudiados en el escenario escolar chileno, esta investigación podrá contribuir a enriquecer la comprensión del fenómeno y ayudar a establecer lineamientos claves sobre educación inclusiva e interculturalidad.

El rol del liderazgo en el proceso educativo inclusivo e intercultural

La discriminación es uno de los eventos más difíciles que deben experimentar los estudiantes migrantes en lugares de destino. Una nacionalidad en particular puede simbolizar la etiqueta “inmigrante” para un estudiante de origen extranjero y esto puede significar que es la misma sociedad de destino quien transmite este estereotipo negativo. Este escenario puede afectar la autoestima o la esperanza de ser integrado (Pavez-Soto, 2012). Varios estudios revisados denotan la existencia de prejuicios hacia estudiantes migrantes (Barrios-Valenzuela & Palou-Julian, 2014, Sirlopú et al., 2015) entendiéndolo como una actitud, evaluación y emoción negativa dirigida a un grupo de personas. Este prejuicio puede tener un impacto negativo en los sujetos a quienes se dirigen, especialmente cuando emergen dentro del aula relacionándose directamente con la poca reflexión pedagógica (Salas et al., 2017).

El término inclusión ha ido abarcando distintas dimensiones y fronteras a lo largo del tiempo (Ainscow & Miles, 2008). La inclusión social de cualquier persona se traduce en el acceso garantizado a los derechos, así como la participación efectiva en conjunto. En el contexto escolar, la inclusión inicialmente se asoció a alumnos y alumnas con discapacidades, clasificadas como necesidades educativas especiales (NEE). Posteriormente, el término comenzó a asociarse a la relación de los estudiantes con sus condiciones socioeconómicas y bajo desempeño, finalmente se expone la última dimensión que es la perspectiva cultural. Estas tres dimensiones están relacionadas y son inseparables, ya que varias investigaciones muestran que los criterios de exclusión se acumulan en la cultura, la etnicidad, la raza, la clase social, la orientación sexual y el género (Ryan, 2016).

La educación inclusiva se define como un instrumento de justicia y de cohesión social. Para este estudio, este instrumento se concibe como un proceso permanente y complejo relacionado con la reconstrucción de la cultura escolar, mediante la diversidad, eficacia y calidad (Armijo-Cabrera, 2018) para estos efectos se establecen tres etapas principales: acceso, participación y resultados (UNESCO, 2015). En este punto, el liderazgo educativo asume un rol protagónico, ya que diversas investigaciones (Fullan 2007; Harris & Spillane, 2008; Hattie, 2009; Leithwood & Day, 2008) indican que el liderazgo es trascendental, considerado clave en la mejora escolar y cambio de prácticas educativas, brindando valores que dirijan y respalden el significado de su trabajo. De esta manera, el liderazgo escolar puede dar respuesta a la diversidad y perseguir el desarrollo de

una escuela inclusiva que abogue por la equidad (Ryan, 2016).

A su vez, investigaciones como las de Norberg (2017), Valdés y Gómez-Hurtado (2019), y León (2012), exponen que lograr escuelas con enfoques inclusivos es posible, en la medida de un liderazgo escolar que perfeccione al equipo docente. Así desarrollar prácticas y competencias que encaminen un modelo de escuela que sea responsable ante indicios de exclusión a través de lineamientos claros y continuos. Es por esto que los líderes educativos deben desarrollar prácticas, estructuras organizativas y actividades con docentes que se centren en los estudiantes recién llegados, en su desarrollo y el aprendizaje junto a la calidad de la enseñanza, comprendiendo y apropiándose de la multiculturalidad existente en las escuelas (Lahdenpera, 2008).

A su vez, este proceso debe ser organizado y ejecutado desde un proyecto de interculturalidad. La interculturalidad crítica, para efectos de esta investigación, no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la estructura establecida, sino que reconoce que la diferencia se construye en una estructura matriz racializada y jerarquizada con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores (Walsh, 2010). Desde este estudio, se entiende como una herramienta, proceso y proyecto que apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales.

Para deconstruir la cultura propia en pos de abandonar las relaciones asimétricas definidas por el lugar de nacimiento, es clave que las escuelas se planteen este desafío bajo tres pilares: Proyectos educativos interculturales, propuestas didácticas reflexivas y la necesidad de deconstrucción del conocimiento en la escuela (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016). Desde esta perspectiva, se requiere un liderazgo que sitúe las relaciones humanas en el centro de su acción por encima de las estrategias y recursos, percibiendo a la comunidad educativa como un sistema de relaciones (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). De esta manera, la educación se convierte en el motor del desarrollo de una sociedad más justa e inclusiva, minimizando indicios de exclusión (Ryan, 2016), entendiéndolo como una cuestión fundamental considerando al alumno con desventaja social (Liasidou, 2015). En este contexto, la interculturalidad como herramienta pedagógica pone en cuestionamiento la racialización e inferiorización, permitiendo visibilizar las distintas maneras de ser, vivir y saber, en márgenes de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto (Walsh, 2010).

Referencias relevantes para la inclusión y el liderazgo

Desde la experiencia internacional, la investigación de Booth y Ainscow (2002) denominado “guía para la inclusión”, permitió impulsar procesos de cambio hacia una mayor educación inclusiva en las organizaciones escolares. El documento reúne la mirada de diferentes miembros de la comunidad educativa y desde su publicación, ha proporcionado el conocimiento para que centros educativos de Alemania, Australia, Finlandia, Portugal, Reino Unido, Canadá, entre otros, tengan la experiencia de avanzar hacia una mejor respuesta educativa para el alumnado. La guía para la inclusión se construye desde tres dimensiones: una primera dimensión de educación inclusiva que grafica la necesidad de imprimir cambios de orientación a los sistemas educativos, en cuanto a su capacidad para responder con equidad a la diversidad de estudiantes que tienen derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminaciones ni exclusiones.

Una segunda dimensión, se basa en el conocimiento sobre eficacia y mejora escolar, explicando que los esfuerzos educativos deben considerar al total de escuela, ya que el trabajo aislado tiene menos impacto en la eficacia escolar. La tercera dimensión se emplaza dentro de las barreras para el aprendizaje y la participación, concluyendo que las escuelas deben identificar y minimizar las barreras de aprendizaje y la participación, maximizando los recursos que apoyen ambos procesos. Es así que la estructura de la guía para la inclusión propone crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas en torno a la educación inclusiva a partir de las cuales, cada organización educativa puede autoevaluar su propio proceso (Sandoval et al., 2002).

Desde otra perspectiva, es relevante mencionar que una de las principales barreras asociadas a la inclusión de estudiantes migrantes tiene estrecha relación con el profundo desconocimiento directivo y docente. Si se suma al impedimento de entender otra lengua, surge un nuevo obstáculo capaz de interferir con el proceso de inclusión educativa. Ante esto, países como Canadá o Finlandia proponen presentar programas de apoyo relacionados a fortalecer el manejo idiomático, estableciendo programas progresivos de aprendizaje (Stefoni et al., 2017).

En Chile, este tipo de conflictos se comenzó a discutir hace pocos años, prueba de eso es la reciente publicación del documento “Orientaciones técnicas para la inclusión de estudiantes extranjeros” (MINEDUC, 2019), cuyo propósito es sugerir lineamientos de trabajo para líderes educacionales y docentes, con el objeto de superar dichas

barreras. Estos lineamientos se enfocan en áreas de inclusión como: el acceso, acogida y participación, las cuales se enmarcan dentro de la educación intercultural, que busca visibilizar y dar respuestas a las necesidades y carencias derivadas del proceso migratorio al cual están expuestos los estudiantes que ingresan al país. Los antecedentes recabados dan cuenta de la necesidad de reflexionar en torno a las prácticas de liderazgo ejercidas en una escuela con alta matrícula migrante, indagando aquellos factores que favorecen o perjudican el proceso de inclusión de estudiantes de origen extranjero.

Método

Para comprender la naturaleza del problema se utilizó la metodología de estudio de caso único para alcanzar una mayor comprensión del fenómeno, siendo intrínseco (Stake, 1998) y descriptivo, ya que el propósito es examinar y caracterizar el objeto de estudio (Yin, 2018). Desde una postura epistemológica hermenéutica, esto es, captar el verdadero sentido de escuchar a un emisor, comprender la realidad con la implicancia de evitar la pérdida de los posibles sentidos de los mensajes (Ruedas, Ríos & Nieves, 2008). En efecto, el objetivo de esta investigación es comprender las prácticas de liderazgo que se relacionan con la inclusión de estudiantes migrantes en la escuela, indagando sobre los desafíos y necesidades de inclusión expuestos desde la mirada de los participantes del estudio.

La unidad de análisis corresponde al equipo directivo compuesto por el director, el encargado de convivencia escolar y el trabajador social de una escuela municipal que imparte clases a estudiantes de enseñanza básica en una comuna de la Región Metropolitana de Santiago. Dicha institución educativa tiene una alta vulnerabilidad escolar (88%), la mayor cantidad de estudiantes migrantes en la comuna (92) y, además, ha experimentado la mayor alza comunal de estudiantes migrantes en los últimos tres años. En efecto, el establecimiento ha aumentado en un 85% su matrícula de estudiantes extranjeros desde el año 2018.

Los informantes que participaron de este estudio de caso firmaron un consentimiento informado, donde se les comunicó objetivo de investigación y resguardo de su identidad. Los participantes son 18: tres miembros del equipo directivo, tres profesores encargados de aquellos cursos con mayor matrícula de estudiantes migrantes y tres inspectores, tres profesores del programa de integración escolar (PIE) con la mayor antigüedad en la organización educativa. Además, se contó con la

Tabla 1*Participantes de la investigación*

Función	Formación inicial	Antigüedad laboral en escuelas (Años)	Permanencia en escuela (Años)
Director	Pedagogía general Básica	26	12
Encargado de convivencia escolar	Pedagogía en Castellano	22	20
Trabajador social	Trabajo Social	12	3
Profesor de inglés	Pedagogía general Básica	9	7
Profesor primer año	Pedagogía general Básica	5	3
Profesor cuarto año	Pedagogía general Básica	18	15
Profesora equipo PIE	Educadora Diferencial	12	6
Profesora equipo PIE	Educadora Diferencial	8	6
Profesora equipo PIE	Psicopedagogía	7	3
Inspector general	Pedagogía General Básica	31	15
Inspector de patio	-	1	5
Inspector de patio	-	8	5

participación de seis apoderados de origen extranjero con antigüedad superior o igual a tres años. Este muestreo teórico fue determinado ya que cada participante puede -desde su perspectiva y conocimiento- colaborar para comprender el fenómeno de esta investigación (Taylor & Bogdan, 1987) y así enriquecer el análisis de este estudio. Las características de los participantes que trabajan en la organización se detallan en la Tabla 1.

Recolección y análisis de datos

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizaron distintos instrumentos de recolección de datos con el propósito de dar validez a la construcción de la indagación (Yin, 2018). Entre ellos se encuentran la revisión de documentos, 12 entrevistas semiestructuradas y un grupo focal.

La revisión de documentos tuvo por propósito poder vislumbrar elementos que pudieran vincularse desde lo escrito en documentos internos de la escuela con el problema de esta investigación, favoreciendo el conocimiento de los antecedentes del ambiente. En segunda instancia, se elaboró un guion temático para las entrevistas semiestructuradas permitiendo agregar preguntas con el objeto de precisar conceptos (Hernández & Mendoza, 2018). Finalmente, se decidió realizar un grupo focal ya que esta técnica es ideal para explorar significados o perspectivas sociales compartidas y/o controvertidas en torno a un tema (Braun & Clarke, 2016). Es así que se contemplaron tres dimensiones de la inclusión educativa; acceso, participación y resultados (UNESCO, 2015). El acceso se refiere a la entrada al sistema escolar, la participación es la dimensión centrada en el proceso educativo y los resultados, corresponden a aquellos académicos y valóricos que en conjunto garantizan eficacia en la educación. Esto permitió dar respuesta al objetivo de investigación, detallando elementos que resultan relevantes desde la realización

de un análisis temático (TA). Esta técnica permite, por un lado, proporcionar análisis de las experiencias de las personas en relación a un tema, o los factores y procesos que subyacen e influyen en fenómenos particulares y por el otro, es capaz de identificar patrones en las prácticas y comportamientos de las personas acerca de sus puntos de vista y perspectivas (Braun & Clarke, 2016).

Es necesario precisar que además participaron seis padres de familia de origen extranjero: tres de Venezuela, dos de Haití y uno de Ecuador, con distintos años de permanencia en escuela, los cuales son detallados en la Tabla 2.

Tabla 2*Apoderados participantes*

Género	País de origen	Años de antigüedad
Femenino	Ecuador	6 años
Femenino	Haití	5 años
Femenino	Venezuela	4 años
Femenino	Venezuela	4 años
Femenino	Venezuela	3 años
Masculino	Haití	3 años

Es así como los datos fueron agrupándose siguiendo las fases de TA, identificando distintos patrones, con significados más amplios y estos a su vez, fueron reagrupándose en grandes temas o dimensiones capaces de responder desde distintas miradas al objetivo de investigación. Estas dimensiones fueron cuatro: Proceso de ingreso y adaptación, Barreras y soluciones de inclusión educativa, Prácticas de liderazgo del equipo directivo y finalmente, Necesidades de inclusión. El análisis desarrollado contempló la técnica de triangulación de datos que contempló utilizar diferentes estrategias de recolección de información, con el fin de contrastar un conjunto de observaciones con otros, abordando el mismo fenómeno (Forni & Grande, 2020).

Resultados

De acuerdo al análisis efectuado, se establecieron 35 categorías, sumando así 490 citas que dan cuenta de cuatro dimensiones. La primera de ellas analiza la sucesión de hechos desde que el alumno pretende entrar a la organización, seguido de las primeras experiencias en el establecimiento, identificando posibles diferencias entre estudiantes locales y migrantes, finalizando en el proceso de adaptación curricular, social y emocional de los alumnos. La segunda dimensión distingue las barreras que tiene la institución educativa para ejecutar el proceso de inclusión de estudiantes migrantes, sumado a la solución planteada para algunos de estos problemas. La tercera dimensión analiza las prácticas del equipo directivo identificando áreas específicas que permitan comprender aquellas estrategias relacionadas con la inclusión en espacios de participación familiar, resultados académicos, monitoreo e influencia. Finalmente, la cuarta dimensión analiza las necesidades de apoyo al proceso de inclusión, favoreciendo la discusión en torno a espacios que requieren intervención directiva en pos de deconstruir y fomentar herramientas de inclusión.

El liderazgo del equipo directivo en el ingreso de estudiantes migrantes

Un primer resultado de esta dimensión, expone cómo desde el equipo directivo, se ha propiciado un camino de ingreso a la escuela sin mayores obstáculos. En este sentido, uno de los principales requisitos es tener documentación requerida como RUN (Rol Único Nacional) o IPE (Identificador Provisorio Escolar). Esto se expresa en la siguiente cita.

‘Bueno, a mí, en mi caso, este, estuve como que tocando la puerta en varios colegios (...) No querían aceptar porque no teníamos RUN, ni los papeles ni nada. Entonces fuimos y tocamos ahí (...) Entonces nos dijeron que sí’ (Grupo focal, apoderado 02)

Con respecto al ingreso al establecimiento, el equipo directivo establece que este proceso considere el mismo protocolo tanto para estudiantes migrantes como locales. Esto es manifestado por una inspectora en la siguiente cita: “En forma como lo hace el resto de los alumnos, llega su apoderado y realiza el trámite que todo alumno debe realizar en dirección” (Entrevista, inspectora 07).

Si bien es cierto, existe un trato igualitario, emerge una tensión recurrente asociada a la flexibilidad curricular. Para el equipo directivo, las evaluaciones se adaptan a los estudiantes migrantes, en tanto para participantes docentes de aula y del equipo de integración escolar existe poca evidencia de un plan o protocolo que se deba

seguir en las instancias de monitoreo y medición de contenidos.

A su vez, algunos profesores e inspectores expresan que no visualizan estrategias emergentes desde el equipo directivo que fomenten la adaptación social o emocional, sino que, por el contrario, es la propia resiliencia de los estudiantes lo que les permite adaptarse a la escuela y que para estos fines cada profesor emplea sus propias estrategias. Sin embargo, para el equipo directivo, existe una propuesta de flexibilidad y de adaptación, ya que una estrategia es disponer del departamento de convivencia escolar, en caso de que presenten dificultades.

‘La escuela a nivel curricular ha sido más flexible con ellos (...) Los alumnos extranjeros se adaptan súper bien al colegio, y no presentan mayores dificultades de adaptación emocional y social, y en caso de que necesitaran bueno, recurren al departamento de convivencia escolar’ (Entrevista, directivo 02)

Es así como la ausencia de estrategias del establecimiento en torno a la adaptación de estudiantes migrantes en la comunidad escolar, implica enfrentar situaciones de rechazo de sus pares e incluso profesores. Esta posición se contrapone a la visión de miembros del equipo directivo de la institución. Esta tensión se manifiesta en expresiones desde una profesora y un miembro del equipo directivo: “He visto profesores que les dan asco los negros, así de simple. El negro este que no sabe hablar, que no le creen, que no le entienden (...) Tienen un tema racial con el chico haitiano’ (Entrevista, profesora 11); “Los profesores son buenos para recibirlos, contenerlos y ayudarlos en todo lo que necesiten” (Entrevista, directivo 02).

Desde otra área, existe acuerdo entre profesores, en cuanto a la existencia de relaciones positivas entre estudiantes locales y migrantes de nacionalidades de habla hispana. Sin embargo, los mismos participantes afirman que esta situación cambia radicalmente cuando se habla del trato hacia estudiantes haitianos, ya que existe coincidencia en que se evidencia un trato discriminatorio y diferenciado hacia ellos de manera general. Esto es ratificado por un apoderado migrante, mientras el equipo directivo tiene una visión opuesta, cuestión que se observa en las siguientes citas: “Sí, a veces hablan mal de su color, a veces le dicen chocolate o negro’ (Grupo focal, apoderado 05); “No hemos tenido rechazo hacia el alumno migrante” (Entrevista, directivo 02).

En síntesis, gran parte de las tensiones en esta dimensión se vinculan a una diferencia de visión, entre el equipo directivo y distintos profesionales de la institución. Dentro de las áreas destacadas de la dimensión, se

menciona la postura inicial de aceptar el ingreso de estudiantes migrantes a la escuela, sin considerar el proceso migratorio, estableciendo el mismo trato y protocolo tanto para estudiantes nacidos en Chile como en otros países. Además, existe escasa evidencia de estrategias impartidas desde el equipo directivo que busquen proponer espacios y prácticas de adaptación curricular, emocional y social de estudiantes migrantes a la comunidad escolar.

Barreras y soluciones de inclusión: Propuestas desde la comunidad educativa

Un segundo gran resultado del estudio radica en la expresión de profesores, inspectores y apoderados, respecto a una serie de dificultades que inciden en la inclusión de los estudiantes migrantes, que no son consideradas por el equipo directivo. En relación a prácticas de liderazgo que promueven una activa disposición de la comunidad educativa para atender al alumnado migrante, se establecen distintas tensiones dentro de la comunidad educativa. Un ejemplo de esto se grafica en el contraste de perspectivas por parte de profesores e inspectores relacionadas a la disposición para escuchar y atender a los estudiantes migrantes: “Que estén los inspectores con el chat en la mano con el celular, sino que de verdad hagan su pega y que si necesito ir a socorrer a un niño (migrante) que la está pasando mal, voy” (Entrevista, profesora 11); “Pero no todos los profesores, digamos, son muy asiduos a tener este contacto directo con los apoderados (migrantes)” (Entrevista, inspector 05).

Para los padres y apoderados, la principal dificultad de inclusión radica en la ausencia de talleres impulsados desde el equipo directivo que alienten procesos de inclusión para las familias. Estas charlas pueden comunicar la importancia de incluir y valorar las diferencias culturales entre familias de una misma escuela: “Yo pienso que deben hacer talleres y charlas directas, primero a los representantes (apoderados) (...) Porque hay muchos que no nos terminan de aceptar y de allí partir con los estudiantes” (Grupo focal, apoderado 01).

Finalmente, una barrera compartida por todos los participantes de esta investigación es el idioma, ya que se identifica que gran parte del estudiantado de nacionalidad haitiana al llegar a la escuela no hablan español. Esta situación influye en aspectos básicos de la comunicación como dar a conocer una opinión o hacer una pregunta. A su vez, este motivo puede explicar en cierta medida la baja participación de las familias con menor comprensión de la lengua local. En relación a esto, profesores e inspectores mencionan que no observan medidas directivas claras y consistentes que busquen dar

solución a esta dificultad en particular. Sin embargo, el equipo directivo expresa dos soluciones empleadas durante el año escolar. La primera fue solicitar ayuda a los estudiantes haitianos de mayor antigüedad en la escuela y con mayor conocimiento del idioma español, para ejercer de interlocutores hacia otros estudiantes e incluso apoderados. La segunda solución, fue la contratación de un traductor que debía recorrer las escuelas de la comuna para colaborar con la comunicación entre estudiantes y familias de habla no hispana y equipos directivos. Sin embargo, se señaló que en muchas oportunidades no se podía contar con esta ayuda, debido a la alta cantidad de escuelas que necesitaban este servicio. Esta dificultad se ilustra en la siguiente cita de una integrante del equipo PIE: “Bueno el colegio sí prestó el apoyo de una persona que manejaba el idioma creole y español, pero era muy escaso (...) porque era una persona para toda la comunidad municipal” (Entrevista, equipo PIE, 03).

Prácticas de liderazgo del equipo directivo vinculadas a la inclusión de estudiantes migrantes

Un tercer gran resultado de esta investigación, da cuenta de áreas donde el equipo directivo podría afectar directamente el cómo y el cuándo se establecen protocolos de inclusión. En este sentido, y en relación al monitoreo, profesores del equipo PIE, inspectores, profesores y apoderados concuerdan en la limitada evidencia de prácticas que apunten a observar y seguir el comportamiento o convivencia de los estudiantes migrantes dentro de la institución educativa. Incluso, un miembro del equipo directivo expresa que no se hacen diferencias entre estudiantes y que, por lo tanto, deben seguir las mismas normas. Esto se ilustra en la siguiente cita: “En este momento no hay ningún sistema de monitoreo. El alumno ingresa como cualquier alumno al colegio y sigue las normas de todos los alumnos, se le cita el apoderado cuando corresponde” (Entrevista, directivo 02).

En este sentido, es relevante resaltar que para algunos profesores el seguimiento de los resultados académicos es un proceso asumido por los profesores encargados de cada curso y/o asignatura y apoyados por el equipo PIE. Por lo que se afirma que estas prácticas se asocian a esfuerzos individuales y la proactividad de cada profesional, por lo que esta área no se asocia a prácticas que tengan origen en el equipo directivo, lo que es manifestado en la siguiente cita: “No hay un monitoreo en base a alguna documentación (...) Depende del esfuerzo del profesor (...) Es voluntad de cada especialista, porque no hay ningún documento que lo exija o que te pida registrarlos” (Entrevista, equipo PIE 03).

En relación a prácticas de liderazgo del equipo directivo

enfocadas en propiciar relaciones interpersonales entre estudiantes migrantes y el resto de la comunidad educativa, miembros del equipo PIE e inspectores señalan que no observan que este sea un tema “importante” o primordial para la escuela. Según lo anterior, sólo se considera relevante al observar algún tipo de conflicto evidente entre estudiantes.

‘No hay ningún tipo de idea o protocolo. Yo creo que, como te decía, culturalmente es un tema que todavía no está bien abordado y es lamentable, pero yo creo que falta un poco para que se piense en eso y que eso es importante’ (Entrevista, equipo PIE 08)

Si bien existe coincidencia entre los profesores, quienes afirman que la participación de las familias es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, las prácticas desplegadas por el equipo directivo en pos de fomentar, mejorar y generar interacciones entre las familias migrantes y la comunidad educativa, sólo se asocian a acciones esporádicas, limitadas y tradicionales como reuniones de apoderados o la celebración de un encuentro gastronómico y cultural llamado “encuentro de dos mundos” cuyo evento se realiza una vez al año. Esta celebración es nombrada por miembros del equipo directivo como una actividad que busca la inclusión de los estudiantes migrantes y sus familiares en la escuela: “Ya que se hace el encuentro de dos mundos donde se le da realce a todas las naciones en cierta forma para que todos los niños se sientan identificados con su nación” (Entrevista, directivo 10).

Pese a las limitadas prácticas descritas en esta dimensión, algunos apoderados expresan gratitud y en su opinión, el equipo directivo hace esfuerzos de “integración” en la organización educativa. Este hecho es señalado por un apoderado en la siguiente cita: “Bueno, en mi manera de pensar ya aceptar a los niños extranjeros en su colegio, ya eso es parte de integración al niño” (Grupo focal, apoderado 02).

Necesidades de apoyo en torno a la inclusión de estudiantes migrantes

Un último resultado del estudio apunta a la identificación de una serie de necesidades descritas por los miembros de la comunidad educativa participante de esta investigación. Estas falencias pueden representar prácticas inexistentes de liderazgo del equipo directivo. En primer lugar, los inspectores y profesores PIE detectan la necesidad de contar con docentes que manejen el idioma creole y puedan ayudar a optimizar la comunicación entre la comunidad educativa y estudiantes de habla no hispana. A su vez, los padres y apoderados mencionan que la comunicación mejoraría a través de charlas desde el equipo directivo hacia el resto

de apoderados y estudiantes de todas las nacionalidades: “Podrían darle como que charlas o algunos talleres a las familias y estudiantes para que ellos logren aceptar completamente a cualquier niño extranjero” (Grupo focal, apoderada 01).

En segundo lugar, el equipo directivo y de inspectores se muestran a favor de realizar un seguimiento personalizado a cada estudiante migrante, analizando factores relacionados a condiciones socioeconómicas, necesidades, precariedades, sumándose esto a la obligatoriedad de establecer vínculos más cercanos con el grupo familiar de cada estudiante. Por su parte los profesores expresan que mayor amabilidad y valoración del equipo directivo al aporte cultural de los estudiantes migrantes podría ayudar a mejorar su estadía en la escuela. Esto se expresa en la siguiente cita: “Sí me gustaría que ellos (el equipo directivo) valoraran más a los chicos extranjeros (...) porque, así como nosotros tenemos algo que entregar, supongo que ellos con su nivel cultural (...) también podrían entregarnos algo a nosotros” (Entrevista, profesora 11)

En tercer lugar, el equipo PIE, inspectores y directivos concuerdan en la necesidad de promover y ejecutar capacitaciones desde el equipo de liderazgo a los profesionales de la educación para que estos puedan conocer las herramientas que puedan servir para mejorar el proceso inclusivo de estudiantes migrantes. Este aspecto es destacado por una inspectora del colegio que señala la necesidad de contar con estos conocimientos para poder trabajar en la inclusión de estos alumnos, tal y como se señala en la siguiente cita:

‘Desde mi rol de inspectora creo nos falta conocimiento y capacitación. No sabemos ni siquiera cual es el ideal que debiésemos hacer para poder incluir a los estudiantes migrantes (...) Los recibimos e intentamos hacer lo que podemos con ellos’ (Entrevista, inspectora 05)

Algunos apoderados concuerdan en que, si bien existe la celebración multicultural “encuentro de dos mundos” que consiste en la creación de muestras de distintas vestimentas y gastronomía de algunos países latinoamericanos, esta jornada anual es breve e insuficiente al considerarla como celebración de la diversidad cultural en la institución educativa. Para el equipo directivo, esta jornada genera la posibilidad para que los miembros de las familias y los estudiantes compartan distintos elementos culturales con el resto de la comunidad educativa. La siguiente cita grafica el deseo de todos los apoderados: “Que se realice el encuentro de dos mundos, pero todo el año” (Grupo focal, apoderado 06).

Discusión y conclusiones

Este trabajo exploró las prácticas de liderazgo de un equipo directivo relacionadas con el proceso de inclusión de estudiantes migrantes en una escuela con alta tasa y aumento de alumnos extranjeros en los últimos años. A partir de las recientes políticas públicas y la literatura asociada a este tema, se sintetizan y discuten los principales hallazgos del estudio. En primer lugar, los resultados muestran que el trabajo del equipo de liderazgo en materia de inclusión escolar es insuficiente e incipiente. Esto resulta preocupante ya que se desconocen aspectos vitales como el nivel académico, el nivel de habla hispana o la familiarización con el sistema educativo nacional de los estudiantes extranjeros que ingresan a la institución. En coincidencia con el trabajo de Pavez-Soto (2012), este desconocimiento implica contribuir a la invisibilización del proceso migratorio al cual están expuestos aquellos estudiantes que migran a Chile. Por el contrario, el conocimiento de estos elementos, permite elaborar lineamientos y acciones educativas no sólo con foco en la pertinencia sino también en la inclusión de cada estudiante (MINEDUC, 2019).

La evidencia de este estudio da cuenta, además, de la inexistencia de lineamientos o protocolos que, desde el equipo de liderazgo, fomenten el monitoreo, la adaptación, el fortalecimiento de relaciones interpersonales y/o resultados académicos de los estudiantes migrantes. Lo anterior pospone la preparación de una comunidad educativa que valore la creciente diversidad multicultural, por lo que se desecha la oportunidad de profundizar la reflexión colectiva en torno a los propósitos que orienten el actuar del establecimiento y su compromiso con la gestión inclusiva e intercultural (MINEDUC, 2019). En este sentido, sería interesante explorar cómo la Corporación Municipal aborda o implementa estrategias de apoyo al proceso de inclusión de distintas escuelas -además del traductor mencionado- ya que como se evidencia en este estudio, no es imprescindible para el Estado.

En segundo lugar, los hallazgos revelan que existe desconexión entre el equipo de liderazgo y el resto de la comunidad educativa. En este sentido, miembros del cuerpo docente e inspectores manifiestan el desconocimiento acerca de las prácticas de liderazgo existentes, esto es especialmente preocupante considerando la literatura que afirma que compartir metas y expectativas, fomenta un ambiente de confianza con las capacidades colectivas, enfocándose en aquellos desafíos internos de la institución (Leithwood & Day, 2008; Robinson & Gray, 2019). Un factor a considerar, es

la escueta celebración multicultural que se realiza en esta organización educativa. Aun cuando este evento busca celebrar la diversidad cultural conviviente en el establecimiento, el hecho de proponer una festividad anual en el patio de la escuela y posponer la bienvenida a familias y estudiantes migrantes, da cuenta de que, si bien en el discurso formal la inclusión es un hecho, desde la evidencia es posible constatar que se trata de un tema postergable, irrelevante e innecesario. Esta postura continúa exponiendo a las familias de origen extranjero a constantes riesgos de vulneración de sus derechos básicos (De las Heras, 2016), por el sólo hecho de desconocerlos.

En tercer lugar, se evidencia la necesidad de valoración hacia la llegada de familias migrantes por parte de la comunidad educativa en general, tanto profesionales como familias locales. Comprendiendo que las familias migrantes son un grupo de personas que, por sus características físicas, económicas o nacionalidad, pueden tener riesgo de vulneración de sus derechos humanos (De las Heras, 2016). En este escenario, no sólo los directivos están llamados a velar por los procesos formativos de los estudiantes migrantes, sino además los líderes docentes intermedios que actúan como puente entre la dirección y profesores, monitoreando y cautelando la formación de todos los alumnos (Sepúlveda & Volante, 2019). En este sentido, sería clave primeramente discutir las necesidades y aportes de participantes extranjeros en el establecimiento y en segundo término, fortalecer las prácticas pedagógicas y contenidos curriculares a partir del enriquecimiento cultural propio de una escuela multicultural.

Conjuntamente a los deberes en la institución educativa, es menester dar a conocer los derechos de las familias y estudiantes migrantes en la escuela y brindar espacios y recursos para su ejecución. Estos espacios requieren del liderazgo del director y su equipo para promover conversaciones y reflexión continua (Volante & Müller, 2017), estableciendo caminos de mejoramiento permanentes. De este modo, cada uno de los miembros de la comunidad educativa pueda aprender en torno a relaciones interculturales, discutiendo sobre los riesgos y consecuencias de prácticas de exclusión, especialmente por parte de los docentes. Este punto es relevante pues, por un lado, algunos profesores verbalizan discursos de exclusión hacia los migrantes y otros asumen que el trato igualitario es algo ideal y por el otro, algunos apoderados de forma sutil mantienen una alta resistencia a la implementación de reformas en escuela (Hernández & Carrasco, 2021). Reflexionar y dar cuenta de esto, va a permitir a cualquier institución educativa velar para que aquello que se realice puertas adentro sea parte de la solución y no parte del problema (Echeita, 2008).

Por último, si bien existe la intención de garantizar el acceso a la institución educativa, la evidencia de este estudio de caso permite afirmar que las prácticas de liderazgo del equipo directivo de esta escuela sólo presentan soluciones incipientes, presentando indicadores críticos a nivel de exclusión y escasa promoción de discusiones con enfoque intercultural.

Este estudio presenta algunas limitaciones en el área de técnicas de recolección de datos, ya que éstas se realizaron de manera online, pudiendo afectar el grado de confianza y respuestas entregadas por los participantes. Las conclusiones de este estudio alertan a las políticas públicas y entes reguladores acerca de la permisividad de continuar vulnerando el derecho de inclusión de estudiantes migrantes en el país, donde la premisa de trato igualitario pareciera ser un escenario propicio para el despliegue de dinámicas que tienden a reproducir la invisibilización del estudiantado migrante, hacia el resto de la comunidad educativa. En este sentido, se plantea que el Estado en condición de institución garante, pueda modificar sus "orientaciones" en pos de establecer lineamientos de inclusión educativa claros y obligatorios a escuelas municipales, públicas y privadas. De esta manera, orientar desde la herramienta intercultural crítica, abogando por espacios permanentes de deconstrucción, reflexión y acompañamiento en torno a niños, niñas y adolescentes migrantes. De esta forma, se espera que, para el corto y mediano plazo, se logre establecer a la migración como un hecho educativo dinamizador (Jiménez et al., 2017), relevando la oportunidad de incorporar y valorar la riqueza cultural y social a la cual tienen acceso las escuelas chilenas.

Referencias

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf
- Arar, K., Orucu, D., & Kucukcayir, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960-9979. <https://doi.org/10.1177/1741143218775430>
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Barrios-Valenzuela, L. & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: La integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Bellei, C. (2018). *Nueva educación pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762012>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <https://dx.doi.org/10.31619/caedu.n49.575>
- De las Heras, M. (2016). *Los migrantes como sujetos del sistema de protección social en Chile*. Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/reice>
- Echeita, G. & Navarro, A. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/artic/e/view/165>
- Forni, P. & Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.5.8064>
- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: Requisitos para la formación de profesores. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314. <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/>
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 31-34.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández, R. & Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Hernández, M. & Carrasco, A. (2021). Clases medias e inclusión escolar: Explorando la zona de mediación de la desegregación en las escuelas. *Psicoperspectivas*, 20(1).

- <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1878>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2020). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. INE. <https://bit.ly/3q6RTUg>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-94>
- Lahdenperä, P. (2008). Interkulturellt ledarskap - förändring i mångfald. *Studentlitteratur*.
- Leithwood, K. & Day, C. (2008). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. University of Nottingham. <https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149181>
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive Education and the issue of change: Theory, policy and pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo No. 12. Centro de Estudios.
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2019). *Política nacional de convivencia escolar*. División Educación General, DEG.
- Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/migration: Preparation, practice and policy - The Swedish case. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 633-645. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0162>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- Pavez-Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pavez-Soto, I. & Colomé, S. (2018). Derechos humanos y política migratoria: Discriminación arbitraria en el control de fronteras en Chile. *Polis*, 17(51), 113-136. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2018-n51-1352>
- Robinson, V. & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Ruedas, M., Ríos, M., & Nieves, F. (2008). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2) 181-201. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3620425.pdf>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. In J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-educativo-en-la-escuela-nueve-miradas/>
- Salas, N., Kong, F., & Gazmuri, R. (2017). La investigación socio territorial: Una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (pp. 73-91). Universidad Diego Portales. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n1/art06.pdf>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 5(2002), 227-238. <http://dx.doi.org/10.18172/con.514>
- Sepúlveda, R. & Volante, P. (2019). Liderazgo Instruccional intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Sirlopú, D., Melipillán, R., Sánchez, A., & Valdés, C. (2015). Bad at accepting diversity? Socio-demographic and psychological predictors of attitudes towards multiculturalism in Chile. *Psyke*, 24(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.714>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Stefoni, C., Riedemann, A., Stang, F., Guerrero, A., & Camarena, M. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM).
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thayer, L., Stang, F., & Dilla, C., (2020). La política del estado de ánimo: La debilidad de las políticas migratorias locales en Santiago de Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 28(55).

- <https://doi.org/10.18504/pl2855-007-2020>
- Unesco. (2015). *Éducation 2030, Déclaration d'Incheon: Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. In *Forum mondial sur l'éducation*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>
- Valdés, R. & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Volante, P. & Müller, M. (2017). *9 claves ELI: Manual de prácticas para equipos de liderazgo instruccional*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña et al., (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Designs and methods* (6th ed.). Cosmos.

Sobre los autores:

Sebastián Gómez Chaparro es Licenciado y Magíster en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educativo. Profesor ayudante en Programa de Magíster en Educación, Mención Dirección y Liderazgo Educativo de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Sus intereses de investigación son migración en entornos educativos y liderazgo educativo.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-7285-1862>

Ricardo Sepúlveda Sanhueza es Licenciado en Lengua y Literatura inglesas y en Educación; Mg. y doctorado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Profesor del Programa de Magister en Dirección y Liderazgo Educativo de la PUC. Sus investigaciones se relacionan con el liderazgo de profesores, liderazgo intermedio, proyectos de mejoramiento educativo, prácticas pedagógicas y formación docente.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-7936>