

Percepción de prácticas de gestión directiva en escuelas interculturales

Perceptions of executive management practices in intercultural schools

*Roberto Álvarez San Martín¹ 0000-0003-0402-482X , Ernesto Alberto Salazar Briones² 0000-0003-2066-5133 , Viviana Andrea Poblete Díaz³ 0000-0001-5506-929X

¹Universidad Santo Tomás, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones. Chile

²Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Administración y Negocios. Chile

³Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Educación. Chile

RESUMEN. Considerando que la gestión directiva es uno de los pilares centrales de la calidad educativa, esta investigación tuvo por objetivo analizar la percepción que directivos y docentes de escuelas interculturales del sur de Chile, tienen sobre las prácticas de gestión directiva. Se utilizó una metodología cuantitativa, de corte descriptivo, y una muestra censal de directivos y docentes de tres escuelas rurales que implementan el Programa de Educación Intercultural Bilingüe; para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario tipo Likert. Los resultados evidencian que, a pesar de contar con una percepción favorable, hay diferencias perceptivas entre directivos y docentes, y entre escuelas, lo cual devela algunas paradojas que conducen a afirmar que, en los proyectos educativos institucionales, a pesar de definirse como interculturales, predomina una visión monocultural y asimilacionista, descontextualizada del entorno sociocultural. Se concluye que existen algunas falencias en cuanto a competencias de gestión directiva para la conducción de un proyecto educativo que busca desarrollar en el alumnado las competencias básicas para transitar entre culturas.

Palabras claves: Gestión directiva; prácticas de gestión directiva; educación intercultural; escuela intercultural; competencia intercultural.

ABSTRACT. Considering that school management is one of the central pillars of educational quality, the objective of this research was to analyze the perception that principals and teachers of intercultural schools in southern Chile have of school management practices. A quantitative, descriptive methodology was used, and a census sample of principals and teachers from three rural schools that implement the Intercultural Bilingual Education Program; a Likert-type questionnaire was used for data collection. The results show that, in spite of having a favorable perception, there are perceptible differences between principals and teachers, and between schools, which reveals some paradoxes that lead to affirm that, in the institutional educational projects, in spite of being defined as intercultural, a monocultural and assimilationist vision predominates, decontextualized from the sociocultural environment. It is concluded that there are some shortcomings in terms of managerial competencies for the conduction of an educational project that seeks to develop in students the basic competencies to move between cultures.

Keywords: Management, management practices, intercultural education, intercultural school, intercultural competence.

*Autor correspondiente: Roberto Álvarez San Martín. Email: robertoalvarez@santotomas.cl

Recibido: 31/03/2024. Aceptado: 28/11/2024

Editor Responsable: Luis Ortiz Jiménez. <https://orcid.org/0000-0002-3943-1989> Doi: [10.18004/riics.2024.diciembre.279](https://doi.org/10.18004/riics.2024.diciembre.279)

Universidad Autónoma de Asunción. Asunción, Paraguay

Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.

ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000.

Vol. 20 n° 2, Diciembre, 2024, pág. 279-296



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

INTRODUCCIÓN

La existencia de sociedades diversas culturalmente, desde finales del siglo veinte ha dado pie a la inclusión de la interculturalidad en los más diversos ámbitos de la vida social, llegando a incorporarse en las políticas y programas educacionales, siendo asumida como una propuesta ética y política que remite al desarrollo de relaciones sociales y culturales dinámicas (Morawietz *et al.*, 2017) que, en el campo educativo, enriquecen y contribuyen al diálogo por medio del reconocimiento de las diferencias y similitudes culturales, sobre las cuales se construyen interrelaciones entre culturas e identidades culturales diversas (Guzmán Marín, 2018), cuestión central del enfoque intercultural en educación (Stefoni Espinoza *et al.*, 2016).

Desde finales del siglo veinte se reconoce el énfasis hacia la interculturalidad en educación en América Latina, de lo cual dan cuenta múltiples estudios que recogen experiencias de educación intercultural ((Melero y Manresa, 2022; Ñeco Reyna, 2018; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019; Sánchez Espinoza *et al.*, 2018; Turra-Díaz *et al.*, 2018). Esta dinámica, ha favorecido el surgimiento y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una de las modalidades educativas más adecuadas para promover la inclusión escolar, representando un desafío para la acción educativa en que los profesionales de la educación deben ejercer su labor formadora (Jabonero Blanco *et al.*, 2015), pues se requiere de una permanente actualización en gestión escolar.

En el caso chileno, en el marco de la reforma educativa de comienzos de los años noventa del siglo veinte, se realizaron los primeros intentos sistemáticos para incorporar la lengua y cultura de pueblos originarios en la política educacional (Loncon Antileo *et al.*, 2016), llegando en 1996 a diseñar e iniciar la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

En sus inicios, el PEIB se centró en la adecuación de planes y programas al contexto indígena y en el diseño y organización curricular intercultural bilingüe (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011). A comienzos del siglo XXI, el énfasis estuvo puesto “en la formación de recursos humanos, en la elaboración de planes y programas con componentes de lenguas indígenas y elaboración de materiales” (Loncon Antileo *et al.*, 2016, p.15); se implementó, además, la asignatura de lengua indígena, promoviendo la revitalización cultural y lingüística y la incorporación de la interculturalidad como un elemento clave en los procesos de mejora educativa (MINEDUC, 2018). La más reciente evaluación y reformulación del PEIB data de 2015, pasando de una EIB centrada en estudiantes de pueblos originarios hacia una educación intercultural para todos, con el objetivo de facilitar el tránsito entre diferentes culturas. Esta nueva mirada de la EIB se abre hacia un nuevo enfoque

de política pública en la gestión de la diversidad cultural, con la incorporación de competencias interculturales que faciliten el tránsito entre las culturas indígenas, migrantes y nacionales, con lo que la interculturalidad pasa a ser un componente de la mejora continua de la gestión en instituciones educativas.

La gestión de las unidades educativas es analizada como una función propia de quienes tienen la responsabilidad de conducir y liderar la institución escolar, centrando el interés en la gestión directiva. Ésta, necesita ser considerada con especial atención en aspectos como “el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno” (Miranda Beltrán, 2016, p.568), haciendo de la gestión educativa una necesidad (Vásquez Delgado *et al.*, 2023) de las escuelas del siglo veintiuno, siendo referida de muy diversas maneras: “gestión curricular, gestión pedagógica, gestión del tiempo, gestión educativa, gestión escolar, gestión del entorno, gestión de recursos, gestión directiva, gestión académica y hasta gestión administrativa” (Quintana-Torres, 2018, p.260); pues existe consenso en la asociación existente entre la gestión de la calidad educativa y el desempeño académico (Coayla Maquera *et al.*, 2022).

En las reformas educativas latinoamericanas la gestión directiva es un ámbito de acción ineludible y necesario para el logro de la calidad educativa, al punto que es inseparable del liderazgo educativo, pues ambas, conjuntamente, aportan al logro de objetivos educativos de calidad y eficacia, orientados a la optimización de los recursos y procesos, la toma de decisiones y el ejercicio del liderazgo a fin de alcanzar altos estándares de calidad en los procesos pedagógicos, administrativos e institucionales (Contreras Moreno, 2019).

Por otra parte, en un ambiente escolar cada vez más diverso, la gestión directiva debe ser culturalmente pertinente al contexto de las comunidades locales, pues, el impacto que genera una gestión sustentada en el entorno sociocultural de las comunidades educativas, es de tal relevancia que, la ausencia de medidas y prácticas culturalmente pertinentes conduce hacia “una postura asimilacionista ante la diversidad” (Bustos González y Díaz Aguad, 2018, p.123), o a la existencia de paradojas al interior de las comunidades escolares diversas en lo cultural, pero homogeneizadas por medio de un currículum oculto monocultural y asimilacionista (Beniscelli *et al.*, 2019), cuestión que desfavorece, e incluso, podría llegar a obstaculizar el logro de los aprendizajes que requiere un estudiantado multicultural.

La gestión directiva de las unidades educativas representa un campo de acción adecuado para “la generación de una base de conocimientos locales”

(Oplatka, 2016, p.265), organizados en torno a la aplicación y mejora de la gestión educativa, la exploración de nuevos ámbitos de estudio y la promoción de debates críticos en gestión administrativa. Así, las escuelas requieren actualización permanente sobre las formas en que son gestionadas (Sereno, 2010; MINEDUC, 2015), por lo que el Ministerio de Educación chileno, en 2005, diseñó y puso a disposición de los directivos escolares, el instrumento de gestión conocido como Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), cuya actualización más reciente data de 2015.

El MBDLE busca profesionalizar la dirección y gestión directiva en un contexto escolar caracterizado por una creciente ciudadanía multicultural que demanda respeto y valoración por la diversidad cultural y las identidades locales (MINEDUC, 2015). Mientras Lorenzo-Delgado (2010, p.53) sostiene que gestionar es maximizar todos los recursos de que se dispone, MINEDUC afirma que la gestión se enfoca en la sinergia y sostenibilidad de los procesos organizacionales relacionados directamente con la producción de condiciones que garanticen la ejecución de las “prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales” (2015, p.9), implicando que una gestión directiva efectiva favorece logros estudiantiles y permite que la calidad se asiente en buenas prácticas. Una buena gestión directiva conlleva “planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados” (MINEDUC, 2015, p.9).

El MBDLE determina y fija prácticas de gestión directiva en los centros escolares que aspiran a transformarse en establecimientos con altos estándares de calidad educativa, organiza las prácticas directivas y de gestión para que cada directivo logre “gestionar una institución escolar de manera efectiva” (MINEDUC, 2015, p.18), por medio de la construcción de una visión estratégica y objetivos sustentados en los valores de equidad, inclusión y respeto a la diversidad, promoviendo una cultura escolar inclusiva, equitativa y respetuosa de las diversidades, en un clima de confianza facilitador del diálogo, la participación y la cooperación entre los actores de la comunidad educativa y su vinculación con el entorno social.

En el contexto del aseguramiento de la calidad educativa resulta insoslayable contar con un modelo y estrategias para gestionar la diversidad cultural dentro del espacio escolar (Bustos González y Díaz Aguad, 2018). De los diversos modelos que se han planteado, en esta investigación se ha optado por el interculturalista, entendido como aquel que mira el contexto educacional como el espacio idóneo para la síntesis cultural, pues resulta ser “la manera ideológico-política más coherente y significativa para lograr calidad e igualdad educativa para

todo el alumnado, sin perder de vista la diversidad cultural” (Jiménez Vargas, 2014, p.419).

La escuela intercultural se caracteriza por considerar que los procesos pedagógicos deben tener un carácter universal, pues la escuela intercultural es para todos, estudiantes indígenas, no indígenas y de sectores minoritarios. Asimismo, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural se busca eliminar el factor cultural como detonante de desigualdades sociales, planteándose la ética de la alteridad (Álvarez-San Martín, 2021) como el camino a seguir hacia una educación inclusiva, capaz de generar un ambiente formativo que, como desafío para una gestión educativa moderna se sustenta en el conocimiento local incorporado en contenidos curriculares y prácticas pedagógicas y directivas, pues al ser inclusiva, no descuida los espacios familiar y comunitario como entorno fundamental para la gestión de la diversidad cultural en la escuela.

En el escenario de una educación intercultural para todos, ante la pregunta ¿Cuáles son las prácticas de gestión directiva en el desarrollo de competencias interculturales en escuelas interculturales?, esta investigación tiene por objetivo analizar la percepción sobre la gestión directiva en escuelas interculturales, que tienen directivos y docentes de escuelas con proyecto educativo intercultural bilingüe mapuche, de la región de La Araucanía (Chile).

METODOLOGÍA

Esta investigación siguió una metodología cuantitativa (Cea D’Ancona, 1996), con un alcance descriptivo (Mendicoa, 2000), pues se busca analizar la percepción que directivos y docentes de escuelas interculturales tienen sobre las prácticas de gestión directiva en el contexto de la implementación de un proyecto de educación intercultural bilingüe.

El diseño de investigación fue no experimental y transversal, pues al momento de la recolección de los datos, no se realizó control ni manipulación de las variables en estudio (Arias, 2016) y los datos fueron tomados en un único momento (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

La población estudiada corresponde a directivos y docentes de tres escuelas rurales, con proyecto educativo intercultural bilingüe en la región de La Araucanía (Chile). Se resguardó que los tres centros escolares seleccionados, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), declaren tener sello intercultural, valorar la diversidad cultural y la cultura mapuche; además, en las escuelas tres se dicta la asignatura Lengua Indígena y el alumnado es mayoritariamente de origen mapuche.

Para la selección de los directivos el criterio de inclusión fue contar con experiencia de, al menos dos años, en un cargo directivo en una escuela intercultural. En el caso de los docentes, el criterio de inclusión fue tener experiencia docente de, al menos dos años, en una escuela con PEIB. Un segundo criterio de inclusión, válido para ambos, fue haber aceptado de manera libre, voluntaria e informada, participar en la investigación, ratificado mediante un consentimiento informado. La muestra fue de tipo censal (Palella Stracuzzi y Martins Pestana, 2012), estando compuesta por 12 directivos y 24 docentes.

En función de la naturaleza del estudio, el instrumento utilizado para la recolección de la información fue un cuestionario tipo Likert, diseñado a partir de la revisión de literatura sobre el tema, siendo validado por jueces expertos (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008), mediante el método de agregados individuales (De Arquer, 1995). Para evaluar la confiabilidad se hizo una aplicación piloto, la cual arrojó un Alfa de Cronbach de 0,943. El instrumento consta de 12 ítems con opción de respuestas de cuatro (4) puntos, correspondientes a: totalmente en desacuerdo = 1 punto; en desacuerdo = 2 puntos; de acuerdo = 3 puntos; y totalmente de acuerdo = 4 puntos.

Tabla 1. Ítems cuestionario percepción de prácticas de gestión directiva en escuelas interculturales.

-
1. Los profesores trabajan juntos por una educación intercultural.
 2. Los profesores respetan mutuamente sus diferencias culturales.
 3. Los profesores colaboran en el proyecto intercultural de la escuela.
 4. Los padres y apoderados colaboran en el proyecto intercultural de la escuela.
 5. Los profesores han tenido la oportunidad de vivenciar prácticas socioculturales en las comunidades mapuche cercanas a la escuela.
 6. El equipo directivo y los docentes conocen a cabalidad el proyecto educativo intercultural de la escuela.
 7. Toda la comunidad educativa se siente comprometida con la educación intercultural que desarrolla la escuela.
 8. Los niños/as mapuche y no mapuche son tratados de manera equitativa por los docentes de la escuela.
 9. Los niños/as mapuche son tratados igual que los niños/as no mapuche por los docentes de la escuela.
 10. La escuela desarrolla en su rutina diaria, acciones de raíz cultural mapuche que contribuyen a una vivencia intercultural.
 11. La escuela propicia que padres y apoderados mapuche y no mapuche se sientan identificados con el proyecto intercultural de la escuela.
 12. Las acciones interculturales al interior de la escuela son monitoreadas y evaluadas por el equipo directivo.
-

Fuente: elaboración propia.

La recogida de datos se realizó en tiempos de la pandemia de Covid-19, por lo que se efectuó virtualmente, por medio del envío del cuestionario por correo electrónico a cada encuestado, quien, una vez respondido, lo devolvió por la misma vía. Con la totalidad de las respuestas requeridas, se creó una base de datos en planilla de cálculo de Microsoft Excel.

El análisis corresponde a estadísticas descriptivas y se estructura en dos momentos: 1) análisis de fortalezas y debilidades en la gestión directiva percibidas por directivos y docentes y 2) análisis de percepción de brechas en la gestión directiva, por escuela, según directivos y docentes. En el primer análisis se realiza la sumatoria total para cada ítem, analizando las mayores y las menores puntuaciones, según tipo de encuestado (directivo o docente). Así, los ítems con los dos más altos puntajes son analizados como las dos principales fortalezas percibidas y los ítems con las dos menores puntuaciones obtenidas son analizados como las dos mayores debilidades percibidas. En el segundo momento del análisis, se buscó identificar la distancia de las respuestas con respecto a la situación ideal en cada ítem. Considerando que la situación ideal está dada por el puntaje máximo (en cada ítem = 4 puntos; total en el instrumento = 48 puntos), convertido a porcentajes, donde el máximo de 48 puntos corresponde a 100%; la información se representa mediante gráficos de barra y se procede a calcular la media, la cual se compara con el puntaje máximo posible, dando así el valor de la brecha percibida.

RESULTADOS

Fortalezas y debilidades percibidas en la gestión directiva

Al observar la Figura 1, se evidencia que los directivos perciben que las principales fortalezas de la gestión directiva están representadas por las afirmaciones que sostienen que “los niños mapuche son tratados igual que los niños no mapuche por los docentes de la escuela” (ítem 9) y que “la escuela propicia que padres y apoderados mapuche y no mapuche se sientan identificados con el proyecto intercultural de la escuela” (ítem 11). Por otra parte, se visualiza que las dos principales debilidades percibidas dicen relación con la escasa presencia de las siguientes afirmaciones: “toda la comunidad educativa se siente comprometida con la educación intercultural que desarrolla la escuela” (ítem 7) y “el equipo directivo y los docentes conocen a cabalidad el proyecto educativo intercultural de la escuela” (ítem 6). Ambas afirmaciones evidencian que se percibe ausencia de compromiso de padres y apoderados con la EIB y que directivos y docentes presentan escaso conocimiento del PEI, principal instrumento de planificación y gestión.

Nota: Elaboración propia.

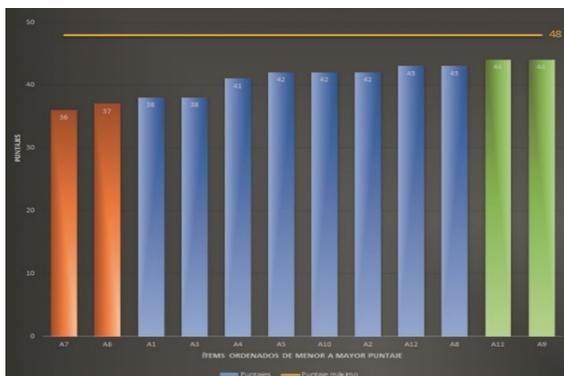


Figura 1. Fortalezas y debilidades en la gestión directiva, percibidas por directivos.

La percepción de los docentes acerca de la gestión directiva, según la Figura 2, indica que las principales fortalezas reconocidas son: “los niños mapuche son tratados igual que los niños no mapuche por los docentes de la escuela” (ítem 9) y “los niños mapuche y no mapuche son tratados de manera equitativa por los docentes de la escuela” (ítem 8). En cuanto a las debilidades que se perciben, los docentes no consideran que “los profesores trabajan juntos por la educación intercultural” (ítem 1) y que “el equipo directivo y los docentes conocen a cabalidad el proyecto educativo intercultural de la escuela” (ítem 6).

Nota: Elaboración propia.

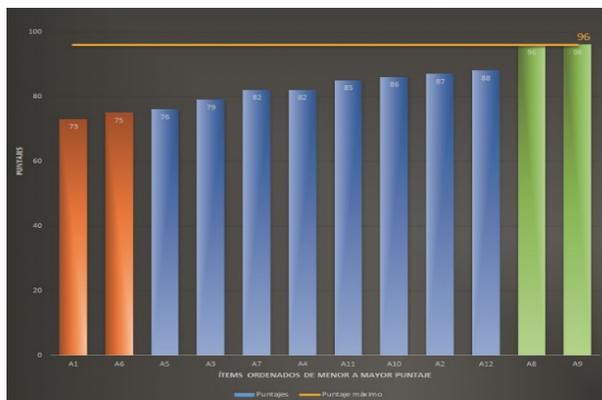


Figura 2. Fortalezas y debilidades en la gestión directiva, percibidas por docentes.

Las percepciones de los docentes permiten afirmar que el profesorado reconoce que los aspectos más desfavorecidos en la gestión directiva son la ausencia de trabajo en equipo docente y el desconocimiento del PEI en materia de interculturalidad.

Brechas percibidas en la gestión directiva

Con respecto a la percepción de brechas en la gestión directiva, en la Figura 3 se observa que los equipos directivos de las tres unidades educativas coinciden en la existencia de un diferencial de 18% por debajo del puntaje máximo posible, lo cual es indicativo de una percepción favorable de esta dimensión.

Esta información permite sostener que, más allá de las debilidades percibidas, los tres equipos directivos presentan una percepción similar en materia de gestión directiva enfocada hacia la educación intercultural, en el sentido de considerar que la mayoría de las acciones que ejecutan estarían orientadas a favorecer el desarrollo de la competencia intercultural, centrada en el tránsito entre culturas.

Nota: Elaboración propia.

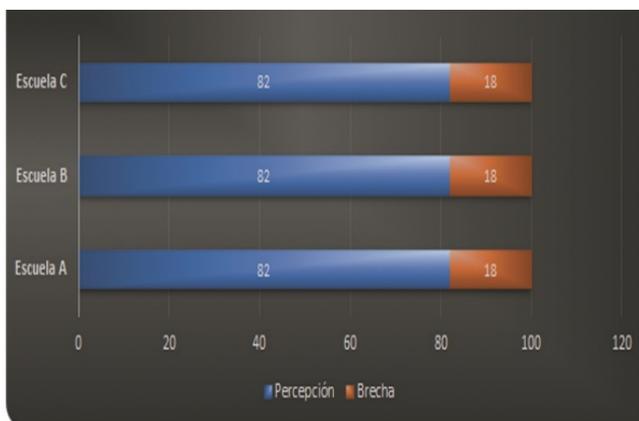


Figura 3. Brechas en la percepción de dimensión gestión directiva, en directivos, según unidad educativa.

En cuanto a la percepción docente acerca de brechas en la gestión directiva, la Figura 4 indica que los profesores de las escuelas A y B coinciden en una brecha de 15% para alcanzar una percepción completamente favorable hacia la gestión directiva. Por su parte, los docentes de la escuela C, presentan una brecha de 30%, lo que la aleja de percibirse como una unidad educativa alineada con una

educación intercultural bilingüe que desarrolla competencias interculturales en el alumnado. Esta percepción estaría evidenciando que, en esta escuela, los docentes consideran que hay menores fortalezas y mayores debilidades en la gestión directiva del proyecto educativo intercultural bilingüe mapuche.

Ahora bien, al comparar las brechas percibidas por directivos y docentes, se aprecia que estos últimos tienen una percepción más favorable acerca de la gestión directiva como propiciadora de la interculturalidad en el espacio escolar.

Nota: Elaboración propia.

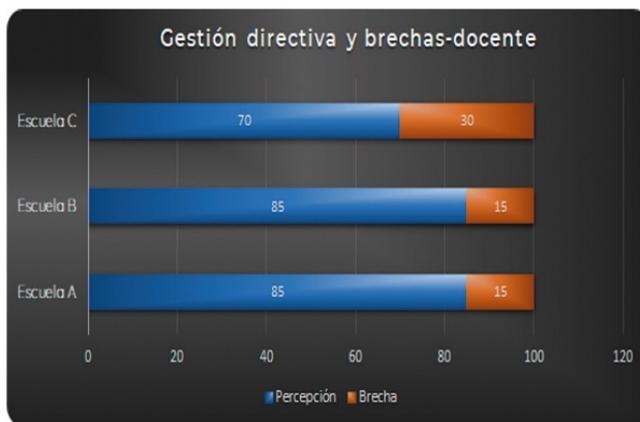


Figura 4. Brechas en la percepción de dimensión gestión directiva, en docentes, según unidad educativa.

DISCUSIÓN

La gestión directiva dice relación con las acciones, actos y, en general, con los aspectos de dirección asociados a la toma de decisiones al interior de la unidad educativa. El análisis de la percepción acerca de la gestión directiva parte de la base de que “ninguna organización educativa puede ser exitosa sin una buena dirección” (Martín Bris, 2010, p.173), por lo que la gestión centrada en la calidad educativa, en un contexto intercultural, abarca desde lo curricular hasta lo administrativo (Quintana-Torres, 2018).

Es preciso, entonces, tener en consideración que el análisis de las percepciones en materia de gestión directiva se encuentra estrechamente ligado a la generación de condiciones organizacionales y de planificación (MINEDUC, 2015), en tanto coadyuvantes del aprendizaje estudiantil en el contexto del proyecto educativo en una escuela que se autodefine como intercultural. Esta declaración representa la explicitación de la relevancia que tiene la interacción entre las

estrategias de la gestión directiva con el entorno cultural mapuche y la inclusión de la cosmovisión indígena en el nivel de las acciones pedagógicas y adecuaciones intracurriculares, requeridas para la ejecución contextualizada de un proyecto de educación intercultural bilingüe.

Al realizar un análisis comparativo de las fortalezas y debilidades percibidas por los directivos de escuelas interculturales, se evidencia algunas contradicciones que llevan a cuestionar la forma en que se estarían implementando los proyectos educativos interculturales que involucren, desde su concepción y definición a la totalidad de los miembros de las comunidades educativas; cabe preguntarse ¿Cómo es posible que los directivos afirmen que padres y apoderados mapuche se identifican con el proyecto escolar si, al mismo tiempo, perciben que solo una parte de la comunidad educativa se siente comprometida con la educación intercultural?. Es más, esta contradicción estaría develando la presencia de directivos que han tenido dificultades para construir comunidad educativa y generar una visión compartida conducente al logro de altos niveles de calidad, como los requeridos para el desarrollo de competencias interculturales en el alumnado.

La segunda falencia percibida genera una nueva interrogante en el sentido de que se desnuda la ausencia de un conocimiento completo e integral del proyecto educativo institucional con enfoque intercultural, pues, si tanto directivos como docentes, principales agentes responsables de la gestión del PEI, no dominan los objetivos estratégicos anuales y cuatrienales para la escuela, resulta de una complejidad mayor gestionar de manera exitosa la interculturalidad para todos. Esta situación estaría evidenciando dificultades en el empoderamiento de quienes ejercen el liderazgo y la conducción en las unidades educativas. Este débil desarrollo de competencias directivas para la gestión escolar resulta coherente con los resultados entregados por Rivera *et al.* (2018) y Rivero Castro *et al.* (2019), en relación con la capacidad de gestión y el conocimiento del MBDLE, en donde solo alrededor de un tercio de los directivos se percibe altamente preparado.

Por otra parte, es particularmente ilustrativo, el hecho de que los directivos perciban que una fortaleza sea el hecho de que niños mapuche y no mapuche son tratados de igual manera por el cuerpo docente, lo cual devela que, ante la diversidad cultural del alumnado, se asume una postura asimilacionista, fenómeno reportado por Bustos González y Díaz Aguad (2018) en escuelas chilenas de la frontera norte con Perú y Bolivia. Esta percepción es un reconocimiento directo de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje todo el estudiantado es considerado del mismo modo, de lo cual se deduce que no se está teniendo en consideración el contexto sociocultural de origen de los educandos, pues daría lo mismo el origen étnico, cultural o social del alumno, pues las prácticas docentes – supervisadas por

los directivos – son “las mismas para todos”, independiente de que se trate de un estudiante mapuche o uno no mapuche, lo cual conduce a la invisibilización de las culturas locales y su entorno, tan necesarias para el desarrollo de la educación intercultural (Miranda Beltrán, 2016; Oplatka, 2016).

Por otra parte, a partir de las fortalezas percibidas, se aprecia la poca claridad que los profesores tienen ante los enfoques de equidad e igualdad en educación intercultural, cuestión que atenta contra el desarrollo de una educación de calidad orientada a la adquisición de competencias para el tránsito entre culturas. De manera similar a lo que ocurre desde la visión de los directivos, los docentes estarían actuando desde una perspectiva monocultural, que invisibiliza las diferencias culturales entre estudiantes indígenas y no indígenas, situación que en la práctica estaría conduciendo a la implementación de un proyecto educativo que gestiona la diversidad cultural en la escuela desde un modelo asimilacionista - similar a lo reportado por Bustos González y Díaz Aguad (2018) y Beltrán-Véliz *et al.* (2019) en escuelas chilenas -, alejándose, por lo tanto, del modelo de educación intercultural que se promueve y fomenta desde el MINEDUC.

En el caso de la percepción similar que los equipos directivos presentan respecto de sus propia gestión, a pesar del predominio de una visión monocultural y asimilacionista, este fenómeno podría explicarse desde la perspectiva de la interculturalidad funcional (Tubino, 2005), puesto que se percibe que las prácticas promotoras de la interculturalidad en las unidades educativas responden a la definición ministerial de interculturalidad para todos, pero su implementación estaría descontextualizada y sin considerar la intraculturalidad como punto de partida.

A partir de estos resultados, se puede sostener que, en las unidades educativas en estudio, los equipos directivos y docentes presentan percepciones similares en torno a las prácticas de gestión directiva asociadas a la implementación del proyecto educativo institucional con enfoque intercultural, las cuales tienden a ser favorables. Sin embargo, la contrastación de fortalezas y debilidades percibidas devela una contradicción entre lo declarado administrativamente en el PEI y lo efectivamente ejecutado por medio de las prácticas de gestión directiva consultadas, evidenciando que se está ante un proyecto educativo pensado desde la interculturalidad funcional (Tubino, 2005). Esta contradicción se sustentaría, por una parte, en la ausencia de un conocimiento profundo del MBDLE y del PEI y, por otra parte, en el desconocimiento, o confusión, acerca del sentido de la interculturalidad que el MINEDUC ha definido para el PEIB, más próximo en lo epistémico, a la interculturalidad crítica (Walsh, 2010).

La situación descrita, evidencia que los ambientes propicios para el aprendizaje intercultural y para el reconocimiento, respeto y validación de las culturas locales y las diferencias culturales al interior de las unidades educativas, no se están generando; se mantiene un discurso favorable a la interculturalidad en la escuela que “no tiene asidero en la práctica misma” (Quidel Lincoleo, 2018, p.181); incluso, se puede afirmar que habría un predominio de una lógica educativa monocultural y asimilacionista, parecida a lo encontrado por Beniscelli *et al.* (2019) en una investigación sobre la paradoja de escuelas con alumnado culturalmente heterogéneo e implementación de prácticas homogeneizantes. Esto, descubre la existencia de brechas entre lo que ocurre en la práctica, las percepciones sobre ésta y la teoría, generando cuestionamientos acerca de lo que todo directivo debe saber hacer en las instituciones educativas: “gestionar [...] de manera efectiva, considerando su adaptación a los contextos de cada establecimiento escolar” (MINEDUC, 2015, p.18).

Las percepciones analizadas indican que los directivos centran su tarea, básicamente, en cuestiones de orden administrativo, sin que se priorice en la centralidad del proceso de aprendizaje contextualizado en las culturales locales, indígenas y no indígenas; afectando negativamente la gestión directiva con enfoque intercultural, ya que las prácticas que se implementan se estarían enfocando en el cumplimiento de actividades educativas propias de cualquier escuela con un currículum general, sin tomar en consideración prácticas de gestión directiva pertinentes al contexto educativo intercultural.

Las percepciones acerca de la gestión directiva, que presentan directivos y docentes, conducen a replantear la forma en que las prácticas definidas por el MINEDUC (2015) están siendo gestionadas; en especial, lo referido a la necesidad de construir e implementar una visión estratégica compartida (entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, incluidas las autoridades tradicionales de las comunidades indígenas), desarrollar capacidades profesionales (prácticas pedagógicas con pertinencia cultural), liderar y monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje (con reconocimiento y validación de las comunidades locales), gestionar la convivencia y participación de la comunidad escolar (adoptando prácticas y protocolos indígenas) y desarrollar y gestionar la organización escolar (desde una perspectiva de interculturalidad para todos). Como lo evidencian Mellado Hernández y Chaucono Catrino (2019), cuando los componentes del MBDLE son situados en el contexto escolar mapuche con una visión de interculturalidad para todos, la gestión directiva se transforma en un muy buen recurso para gestionar la diversidad cultural en la escuela, cuestión que, en el caso analizado, no se observa.

Estos resultados permiten reafirmar la importancia de quien ejerce el rol directivo en la organización escolar, en tanto generador y propiciador de una gestión participativa coherente con las necesidades y requerimientos institucionales (Berríos *et al.*, 2020), más si se trata de las definiciones necesarias para el diseño y la implementación de un proyecto educativo intercultural en contexto indígena, pues la gestión directiva en educación es más efectiva cuando responde a las necesidades del contexto (Gairín Sallán, 2020). Sin embargo, los hallazgos indican que quienes asumen funciones de gestión directiva en escuelas con PEIB aún no han alcanzado a reconocer e incorporar en sus propias prácticas, elementos explícitos que ofrece el MBDLE, en el sentido de que los equipos de gestión deben ser capaces de desarrollar proyectos educativos contextuales y contingentes (MINEDUC, 2015).

CONCLUSIONES

La gestión directiva es un factor clave en el logro de calidad educativa y en el éxito académico de los estudiantes. En las unidades educativas que han sido estudiadas desde la percepción que los equipos directivos y docentes tienen acerca de la gestión directiva, se observa la existencia de prácticas de gestión intra y extra aula poco conectadas y articuladas con el entorno social, cultural y territorial inmediato. Las percepciones revelan la existencia de prácticas directivas con buenas intenciones, pero carentes de bases teóricas, conceptuales y epistémicas que permitan una gestión pertinente de la diversidad cultural en relación con el entorno socio-comunitario.

Las prácticas de gestión directiva percibidas por directivos y docentes dificultan avanzar en la materialización de un programa pedagógico contextualizado desde la diversidad cultural que caracteriza a las comunidades educativas, pues la visión monocultural desde la cual se interpretan las directrices nacionales del PEIB, no permiten materializar la interculturalidad para todos, conduciendo a la ausencia de una reflexión sistémica, sistemática y metodológica orientada hacia la mejora continua en miras a lograr calidad educativa en escuelas interculturales.

Se visualiza la urgencia de propiciar la inclusión de prácticas de gestión directiva que incorporen los valores centrales de la educación intercultural. De lo contrario, existe la posibilidad de que permanezca la percepción de que la gestión directiva es intercultural, pudiendo, incluso, llegar a generar incertidumbre en los integrantes de las comunidades educativas, donde cada uno actúe individualizada e intuitivamente, sin que se llegue a contar con organizaciones educativas que participan, reflexionan y aprenden y, por lo tanto, se podría normalizar la ausencia de una cultura organizacional asentada sobre prácticas que valoran e incorporan el

respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Contribución de autores: Roberto Álvarez: Participó en la búsqueda de información, estado del arte, diseño de investigación, redacción del artículo, procesamiento del instrumento para el estudio, análisis e interpretación de los datos, redacción y análisis de resultados, revisión de redacción y aprobación final del artículo.

Ernesto Alberto Salazar: Participó en la búsqueda de información, diseño de investigación, procesamiento del instrumento para el estudio, análisis e interpretación de los datos, redacción y análisis de resultados, revisión de redacción y aprobación final del artículo.

Viviana Andrea Poblete Díaz: Participó en redacción y análisis de resultados, revisión de redacción y aprobación final del artículo.

Conflicto de interés: Los autores, declaran que no existen conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Financiamiento: Los autores, declaran que no han recibido financiación por entidades públicas o empresas privadas para la realización del artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez San Martín, R. (2021). Conocer, comprender, intervenir. La ética de la alteridad y los aportes del conocimiento antropológico a la formación de profesionales del Trabajo Social. *Polis Revista Latinoamericana*, 20 (58), 104-119. <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N58-1580>
- Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (7ª Edición). Episteme.
- Beltrán-Véliz, J., Mansilla-Sepúlveda, J., Del Valle-Rojas, C. y Navarro-Aburto, B. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 5-22. <https://10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>
- Beniscelli, L., Riedemann Fuentes, A. y Stang Alva, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Berrios, A., Aravena, M. García-Carmona, M. y Martín Bris, M. (2020). Liderazgo y autoevaluación institucional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15(esp.4), 2600-2610. <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp4.14508>
- Bustos González, R. y Díaz Aguad, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123-148.

<https://dx.doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>

- Cea D'Ancona, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis S.A.
- Coayla Maquera, A., Soto Cuellar, F. y Cruz Soto, A. (2022). Gestión de la calidad educativa y rendimiento académico. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4832-4853. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3440
- Contreras Moreno, B. (2019). Incidencia de la gestión escolar y liderazgo en las instituciones educativas: Perspectiva de análisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 14(1), 52-68. [http://www.spentamexico.org/v14-n1/A4.14\(1\)52-68.pdf](http://www.spentamexico.org/v14-n1/A4.14(1)52-68.pdf)
- De Arquer, M. I. (1995). NTP 401: Fiabilidad humana: Métodos de cuantificación, juicio de expertos. Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo. Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- https://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp_401.pdf
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36. [https://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio de expertos 27-36.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Gairin Sallán, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos ¿Una apuesta pendiente? *Avances en Supervisión Educativa*, (33), 35-56. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.6882>
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la Educación Intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. Edición). McGraw Hill.
- Jabonero Blanco, M., Martín Bris, M., Martínez Arias, A. y Bizelli, J. L. (2015). *Miradas diversas a la educación en Iberoamérica*. Fundación Santillana. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Universidad de Alcalá. Universidad Estadual Paulista.
- Jiménez Vargas, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización del alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Loncon Antileo, E., Castillo Sánchez, S. y Soto Cárcamo, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno*. UNICEF. MINEDUC.
- Lorenzo-Delgado, M. (2010). La dirección escolar como liderazgo. En M. Martín Bris y J. Gairin Sallán (coords.). *Directivos en educación para el siglo XXI* (pp. 49-67). Fundación Creando Futuro.
- Martín Bris, M. (2010). La dirección en la perspectiva del siglo XXI: algunas referencias conceptuales. En M. Martín Bris y J. Gairin Sallán (coords.). *Directivos en educación para el siglo XXI* (pp.173-195). Fundación Creando Futuro.
- Melero, H. y Manresa, A. (2022). Perspectivas sobre educación intercultural e identidad de educadores en formación de posgrado en Ecuador: Lecciones para la formación docente. *Diálogo Andino*, (67), 124-136. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100124>

- Mellado Hernández, M. y Chauconen Catrinao, J.C. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directores que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Sophia Austral*, (24), 63-81. <https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/n24/0719-5605-sophiaaus-24-63.pdf>
- Mendicoa, G. E. (2000). *Manual teórico práctico de investigación social*. Espacio Editorial.
- MINEDUC. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural bilingüe*. PEIB-Orígenes.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Editora e Imprenta Maval Ltda.
- MINEDUC. (2018). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 2010-2016*. RRDonelley.
- Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n13/2007-7467-ride-7-13-00562.pdf>
- Morawietz, L., Treviño, E. y Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: Mapa de la discusión. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (eds.). *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 21-35). Ediciones UC.
- Ñeko Reyna, M. G. (2018). Formación del profesorado de pedagogía en el enfoque intercultural Universidad Veracruzana-México. *Diálogo Andino*, (57), 39-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300039>
- Oplatka, I. (2016). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En J. Weinstein (edit.). *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas* (pp. 253-276). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Parella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa* (3ª Edición). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://books.google.com.pe/books?id=a5NHAgAACAAJ>
- Quidel Lincoleo, J. (2018). Monoculturalidad y resistencia: Características y prácticas de las escuelas en espacios de diversidad en la Araucanía (pp. 181-195). En Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación [CPEIP]. *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. CPEIP. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf
- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21 (2), 259-281. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, (59), 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Rivera, R., Hurtado, C. y Morandé, A. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*, (48), 17-49. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n48/0718-4565-caledu-48-00017.pdf>

- Rivero Castro, M., Yáñez Cifuentes, T. y Hurtado, C. (2019). Preparación para ejercer un liderazgo efectivo en Chile: estudio de opinión a directores a partir del marco para la buena dirección. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (117). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4391>
- Sánchez Espinoza, E., Díaz Araya, A., Mondaca Rojas, C. y Mamani Morales, J. C. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino*, (57), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>
- Sereno, I. (2010). Introducción. Directivos en educación para el siglo XXI. En M. Martín Bris y J. Gairín Sallán (coords.). *Directivos en educación para el siglo XXI* (pp. 9-11). Fundación Creando Futuro.
- Stefoni Espinoza, C., Stang Alva, F. y Riedemann Fuentes, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tubino, F. (2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. <https://centroderesursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-cr%C3%ADtico>
- Turra Díaz, O., Lagos Pando, M. y Valdés Vera, M. 2018. Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Diálogo Andino*, (57), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>
- Vásquez Delgado, M. R., Salazar Barrantes, J. C. y Ortega Cabrejos, M. I. (2023). Liderazgo pedagógico del directivo: una gestión centrada en la mejora de aprendizajes. *Revista Conrado*, 19(92), 18-27. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2998/2887>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viana, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.