



Comuni@cción

ISSN: 2219-7168

ISSN: 2226-1478

Universidad Nacional del Altiplano de Puno

Sotomayor Soloaga, Pedro; Hormazábal, Joselyn Muñoz;
Martínez Maldonado, Paulina; Araya Cortés, Alexis
Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada
de equipos directivos de establecimientos educativos
Comuni@cción, vol. 11, núm. 1, 2020, Enero-Junio, pp. 5-15
Universidad Nacional del Altiplano de Puno

DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449870437001>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

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

Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos

Leadership, culture and inclusive practices from the perspective of management teams of educational establishments

Pedro Sotomayor Soloaga ^{1, a}

<https://orcid.org/0000-0002-9143-8280>

Joselyn Muñoz Hormazábal ^{2, b}

<https://orcid.org/0000-0002-4751-3335>

Paulina Martínez Maldonado ^{3, c}

<https://orcid.org/0000-0002-2348-4509>

Alexis Araya Cortés ^{4, d}

<https://orcid.org/0000-0002-8800-1774>

¹ Universidad de Atacama, Sede Vallenar, Chile.

² Universidad Santo Tomás, Chile.

³ SATTVA Consultores Educativos.

⁴ Universidad Central de Chile.

^a pedro.sotomayor@uda.cl

^b joselynroset.munoz@alumnos.santotomas.cl

^c pmartinez@sattvaconsultorias.cl

^d alexis.araya@ucentral.cl

Recibido el: 15/11/2019

Aceptado el: 05/04/2020

RESUMEN

Gestionar la diversidad es uno de los grandes desafíos de la educación en la actualidad, discurso impulsado en Chile por la entrada en vigencia de la Ley 20.845. Considerando el rol de la gestión directiva en la construcción de comunidades educativas inclusivas, se presenta un estudio con enfoque cualitativo cuyo objetivo fue indagar en los significados que los miembros de equipos directivos de dos establecimientos educativos otorgan al liderazgo y liderazgo inclusivo como elementos que favorecen prácticas inclusivas e impulsan el desarrollo de culturas inclusivas. Los hallazgos evidencian la identificación de los conceptos de participación y toma de decisiones colectiva como elementos centrales del liderazgo inclusivo, enfatizando en la centralidad de los valores inclusivos en la instauración de culturas inclusivas. Se concluye que las prácticas inclusivas identificadas parecieran ser sólo un primer paso de una reflexión-acción mucho más amplia y profunda para una necesaria mirada holística y estratégica de la inclusión.

Palabras clave: Inclusión educativa; Liderazgo; Liderazgo inclusivo; Cultura inclusiva, Equipos directivos.

ABSTRACT

Managing diversity is one of the great challenges of education today, a speech promoted in Chile by the entry into force of Law 20.845. Considering the role of management in the construction of inclusive educational communities, a study with a qualitative approach is presented which objective was to investigate the meanings that the members of management teams of two educational establishments give to leadership and inclusive leadership. These last as elements that favor practices inclusive and promote the development of inclusive cultures. The findings show the identification of the concepts of participation and collective decision-making as central elements of inclusive leadership, emphasizing the centrality of inclusive values in the creation of inclusive cultures. In conclusion, the inclusive practices identified seem to be only a first step in a much broader and deeper reflection-action for a necessary holistic and strategic vision of inclusion.

Keywords: Educational inclusion; Leadership; Inclusive leadership; Inclusive cultures, Management teams.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta la escuela es gestionar la diversidad de su alumnado (Gómez, 2012). De ahí toma relevancia el concepto de inclusión educativa, que puede ser entendido desde distintas perspectivas y, en términos generales, alude a una apertura de los sistemas escolares a la diversidad social y cultural de sus estudiantes, ampliando el concepto de inclusión al de diversidad, lo cual implica asumir que incluir es convivir con toda la gama de diversidades, más allá de considerar sólo las necesidades educativas especiales (Rojas, Salas, Falabella y Guerrero, 2018).

En este contexto, y siendo una realidad en los establecimientos educacionales la convergencia de estudiantes y familias muy diversos, los centros han de adoptar estrategias y metodologías que favorezcan la participación de toda la comunidad y cuyo impacto se vea reflejado en el enriquecimiento del currículo y el logro de aprendizajes más significativos por parte del estudiantado.

De esta forma, asumir una mirada inclusiva implica no sólo la incorporación de la inclusión como valor o sello dentro de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), sino que conlleva un cambio paradigmático y cultural, cuyo punto de inicio se encuentra en generar la participación de toda la comunidad e implementar prácticas inclusivas que permitan dar respuesta a las demandas del sistema. Siguiendo a Valenciano (2009), lograr escuelas inclusivas significa transitar desde la integración hacia la inclusión con base en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

En este orden de ideas, el papel de los equipos directivos es preponderante para llevar a cabo procesos de mejora y transformación de los centros educativos, pues es sabido que la dirección escolar es el segundo factor intraescuela que más incide en los resultados académicos (Leithwood y Day, 2008). En la argumentación de Sarto y Venegas (2009), si el liderazgo es esencial en la gestión escolar de las instituciones educativas, en los proyectos inclusivos es determinante. De esta forma, además de adherir a los valores inclusivos, los equipos directivos deberán llevar a cabo una gestión eficiente que guarde coherencia con dichos valores.

No obstante, la investigación en liderazgo desde un enfoque inclusivo no tiene un desarrollo profuso (Valdés y Gómez, 2019), y esto cobra especial relevancia pues, según argumentan Rojas et. al. (2018), los equipos directivos son actores clave en la consolidación y ejercicio de la inclusión al interior de las escuelas y por tanto, requieren nutrir liderazgos y procesos de mejorar que contribuyan a generar comunidades participativas y culturas inclusivas.

Particularmente en el contexto chileno, la entrada en vigencia de la ley 20.845 de Inclusión Escolar (que elimina las barreras de selección de estudiantes en las escuelas que reciben financiamiento público, termina con el copago y prohíbe el lucro del sostenedor), ha propiciado la diversidad e inclusión social declarando inadmisibles una serie de prácticas discriminatorias en los procesos de admisión y expulsión de estudiantes. Gracias a este impulso, la inclusión es vista como un derecho, y no como un sello al cual podían optar o no los establecimientos educativos. Lamentablemente, Rojas et al., (2018), refieren que si bien los principios generales de la ley de inclusión son compartidos, existe un conocimiento limitado en torno a dicha ley pues se le asocia con los principios del decreto 170 y la integración de niños con necesidades educativas especiales.

Se hace por tanto necesario comprender el liderazgo inclusivo como un proceso colectivo tendiente a producir un resultado en particular: la inclusión. De esta forma, un contexto de liderazgo inclusivo estaría caracterizado por la participación activa de todos los individuos o grupos en el diseño de políticas, la toma de decisiones y otros procesos que implican influencia o poder y que apuntan a involucrar a todas las personas en la oferta de las escuelas y las comunidades; la promoción de relaciones horizontales entre los miembros de la organización; la tendencia a eliminar las relaciones asimétricas de poder; y, el logro de la inclusión como objetivo principal concebido como tarea colectiva (Ryan, 2016).

Para concretar este ideal de inclusión al interior de los centros educativos, Booth y Ainscow (2015) consideran tres dimensiones a) culturas inclusivas, referida a la creación de una comunidad acogedora, que brinde seguridad a la vez que promueva colaboración y participación; b) políticas inclusivas, referidas al soporte institucional, y; c) prácticas inclusivas, reflejo de la cultura y las

políticas, cuyo objetivo es asegurar actividades y acciones, mediante la movilización y ejecución de recursos para promover la participación en tanto se considera la diversidad del alumnado.

En este orden de ideas, las prácticas inclusivas adquieren especial relevancia al hablar de

liderazgo inclusivo, pues éste se vería concretado y materializado en prácticas concretas, cuyo foco principal es la movilización de recursos y personas para el logro del fin superior que es la inclusión. A continuación, en el cuadro N° 1 se sintetiza las prácticas inclusivas identificadas desde distintos referentes teóricos.

Tabla 1.

Prácticas inclusivas identificadas por diferentes autores.

Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y articular la visión de la escuela 2. Desarrollar las personas 3. Centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje 4. Fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje 5. Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias 6. Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas 7. Fortalecer la cultura escolar inclusiva
Ryan (2016)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicarse con los demás 2. Promover el aprendizaje crítico 3. Relaciones inclusivas escuela-comunidad 4. Abogar de forma estratégica
Valdés y Gómez Hurtado (2019)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liderar el ideal de educación inclusiva 2. Gestionar la diversidad 3. Construir comunidad inclusiva 4. Desarrollar capacidades profesionales 5. Promover valores inclusivos 6. Establecer un lenguaje común 7. Organización de la institución educativa 8. Colaboración por parte de todos y todas
Leiva, Gairín y Guerra (2019)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuir funciones entre los miembros ya existentes en la institución 2. Modificar aplicación de normas de convivencia desde lo punitivo hacia un enfoque de derechos y debido proceso 3. Práctica inclusiva que asocia trabajo colaborativo y Proyecto de Integración Escolar 4. Capacitar a docentes y no docentes en diversificación de la enseñanza como un proceso gradual de formación y ejecución del Decreto Exento 83 del año 2015 5. Formar a profesores mediante experiencias o situaciones de aprendizaje 6. Acompañamiento de director y docentes a estudiantes con dificultades 7. Enfocar apoyo a estudiante en situación de discapacidad, desde el acceso físico y acceso al currículum 8. Sensibilizar a docentes, alumnos y apoderados para comprender la inclusión desde el respeto y la diversidad

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se hace necesario profundizar en el concepto de cultura inclusiva, en donde la dirección escolar es considerada como elemento clave en la construcción de escuelas con una cultura inclusiva, entendiendo como tal aquella que está centrada en:

Crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores

inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo (Booth y Ainscow, 2000, p. 16).

En este orden de ideas, León-Guerrero (2012) reconoce la estrecha relación entre dirección escolar y escuela inclusiva, situando al liderazgo y específicamente al liderazgo inclusivo como el nexo entre ambos constructos. Así, entre las ideas

centrales de su propuesta destaca que el liderazgo en un centro no es exclusivo del director o equipo directivo; existen dos ámbitos fundamentales, que son insolubles, y que deben ser asumidos por los directores de los centros: gestión y liderazgo; el apoyo e impulso del equipo directivo es fundamental para la mejora de los centros; y, no todos los estilos de liderazgo son efectivos para ayudar a los centros a alcanzar una cultura inclusiva.

Estos planteamientos son reforzados posteriormente por los mismos Booth y Ainscow (2015), quienes realzan la importancia de los valores inclusivos y la participación, señalando, entre otras ideas, que el cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos; hacer lo correcto implica relacionar las distintas prácticas y acciones escolares con los valores; y, la participación implica aprender, jugar o trabajar en colaboración con otros.

De esta forma, el liderazgo en su rol articulador, debiera estar caracterizado por ser un liderazgo efectivo y transformador, que esté comprometido con los valores y principios de la inclusión, para que pueda crear y mantener las condiciones que garanticen esta colaboración y aprendizaje (Ainscow y Howes, 2006). Sólo en este tenor, el liderazgo se alinearía con las pretensiones de la sociedad actual y la legislación vigente, en el sentido de estar al servicio de crear una comunidad diversa, de respeto, sin abusos de poder, cuyo impacto es social y transformacional en post de una sociedad más igualitaria (Rojas et al., 2018).

En vista de estos antecedentes, y considerando la relevancia del rol directivo en el desarrollo de escuelas inclusivas, el presente estudio tiene como objetivo indagar en los significados que los miembros de los equipos directivos otorgan al liderazgo y al liderazgo inclusivo como elementos propiciadores de prácticas inclusivas; e, identificar acciones y estrategias implementadas en y con las comunidades educativas y que son favorecedoras de una cultura inclusiva.

METODOLOGÍA

Enfoque Metodológico. Se presenta una investigación con enfoque cualitativo, con objetivo de investigación descriptivo y cuyo diseño corresponde a un estudio de casos, específicamente dos establecimientos educativos de la Región de Coquimbo, Chile.

Coherente con el enfoque cualitativo, este estudio se sustenta en el Paradigma Interpretativo, el cual, tiene como premisa la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1992)

Participantes. Los casos corresponden a dos establecimientos públicos de la región de Coquimbo, Chile, seleccionados en consideración de los siguientes criterios:

- Poseen una larga trayectoria escolar (antigüedad de más de 30 años)
- En sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) declaran la implementación de igualdad de oportunidades en accesibilidad y permanencia de la población escolar, sobre todo de los estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje, y la promoción del desarrollo integral de todos sus estudiantes.
- Poseen equipos multidisciplinares y Programa de Integración Escolar enfocados en el logro de aprendizaje de todo el alumnado.

La decisión de considerar al equipo directivo y no sólo al Director del Establecimiento, se basa en la idea que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución (Ministerio de Educación, 2015).

De esta forma, los participantes del estudio fueron seleccionados de manera intencionada en función de su relevancia con el tema y objetivos de la investigación, considerados informantes clave al tener la posibilidad, disposición e interés de referirse a su experiencia y dar a conocer los significados de los conceptos que guían la investigación. De esta forma, la muestra estuvo conformada por miembros de los equipos directivos de cada uno de los establecimientos educacionales, cuyo rol les permitía tener un vasto conocimiento del funcionamiento del centro, desde un punto de vista educativo, administrativo y organizacional. De esta forma, en cada establecimiento se contó con cuatro personas que ejercían los siguientes cargos:

- Director (a)
- Jefe (a) de Unidad Técnico Pedagógica (UTP)
- Encargado (a) de Convivencia Escolar
- Coordinador (a) del Programa de Integración Escolar (PIE)

Estos informantes, debían cumplir además como requisito haber desarrollado funciones por el período mínimo de un año escolar, y no estar en calidad de reemplazo, por cuanto se corría el riesgo que el funcionario (a) desconociera ciertos procesos y acciones desarrollados por el titular del cargo.

Técnicas de recolección de datos. Entrevistas en profundidad individuales llevadas a cabo con cada uno de los participantes del estudio, con el objetivo de ofrecer una contextualización de la investigación, y conocer sus percepciones y significados en relación al objeto de estudio. Estas entrevistas contaron con un guión predefinido cuya función fue guiar los temas a desarrollar, no obstante, se dejó abierta la posibilidad para indagar en otros contenidos que pudieran ser relevantes para la investigación.

Procedimiento de análisis de datos. Se llevó cabo el proceso general de análisis de datos cualitativos que propone Rodríguez, Gil y García (1999), efectuando tres acciones fundamentales: reducción de datos; disposición y transformación de datos, y obtención y verificación de conclusiones. La codificación de los datos fue inductiva, emergiendo los códigos durante la recogida de datos, por lo cual, están mejor fundamentados empíricamente, pues son consecuencia de la apertura a lo que el entorno investigado tiene que decir en vez de estar determinados a encajar en códigos pre-existentes (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

Limitaciones del estudio. Con el objetivo de triangular la información levantada, se propuso inicialmente la realización de un grupo de discusión en cada uno de los centros; no obstante, en ambos establecimientos excusaron la no realización por razones de tiempo.

Por otra parte, debido a su enfoque cualitativo y el abordaje de sólo dos casos en cada uno de los cuales se consideró una muestra intencionada acotada a cuatro sujetos elegidos por su relevancia, no es posible asegurar la transferibilidad de los resultados de este estudio a otros contextos con similares características. Finalmente, es importante mencionar que si bien la metodología permite alcanzar los objetivos planteados, es deseable que los hallazgos y resultados de este estudio sean abordados con un mayor nivel de profundidad y detalle en futuras investigaciones.

Aspectos éticos: Este estudio fue desarrollado en el contexto de una tesis de postgrado de la Universidad Santo Tomás, Chile, siendo aprobado por el Comité de Ética de la Institución. Asimismo, los participantes accedieron a participar de forma voluntaria, llevando a cabo con ellos un procedimiento de consentimiento informado, consistente en dar a conocer los objetivos y características del estudio, firmando posteriormente un documento de consentimiento informado, en el cual se explicitó el carácter confidencial de la información y la ausencia de riesgos para los entrevistados.

RESULTADOS

Los participantes de este estudio si bien ejercen diferentes roles al interior de los equipos directivos, manejan un concepto de liderazgo similar, asociando dicho concepto al despliegue de habilidades sociales por parte del líder que le permitan guiar un grupo, fomentar el trabajo en equipo y en consecuencia, lograr los objetivos planteados por el centro. Asimismo, se evidencia una asociación entre el liderazgo y la posición ejercida, no visualizando al liderazgo como una competencia que puede ser evidenciada con independencia de la posición formal dentro de una organización.

“Liderazgo es gestionar, conducir un grupo, y para que esto sea efectivo se deben considerar habilidades sociales positivas de la comunidad educativa” (E6).

“Un líder es una guía necesaria que conduce al equipo a cumplir sus metas, lo que se han propuesto” (E2).

“Un líder siempre debe ser la cúspide de una organización, ya que, en un grupo humano siempre es necesario un guía que los conduzca y oriente” (E1).

“El director es la figura principal del liderazgo en una escuela, por él pasan todos los procesos” (E8).

Por su parte, en relación al concepto de liderazgo inclusivo, los participantes distinguen similitudes y diferencia al ser comparado con el concepto tradicional de liderazgo. Es posible visualizar la incorporación de la toma de decisiones compartida, que lo distancia del concepto genérico de liderazgo en donde la toma de decisiones es considerada como una función unilateral.

*“Liderazgo inclusivo conlleva la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones de forma colectiva” (E4).
 “Si hablamos de liderazgo inclusivo, entonces las decisiones no pueden ser de uno solo, todos debemos participar” (E5).*

En este orden de ideas, el ejercicio de un liderazgo inclusivo implica que las decisiones sean compartidas, permitiendo apreciar las opiniones de todas las personas, aceptando sus fortalezas y debilidades. Como requisito, resulta necesario desarrollar en las personas que forman parte de la comunidad educativa, habilidades y valores tales como responsabilidad, compromiso, tolerancia, solidaridad y empatía.

*“Visualizo yo que la mente de las personas se abre y pensamos que sí podemos hacerlo y eso ya es positivo a diferencia de los años anteriores” (E5).
 “Sí apuntamos a ser una escuela inclusiva, debemos partir revisándonos nosotros mismos*

*en términos de nuestra responsabilidad, tolerancia [...] cuán empáticos y solidarios somos” (E6).
 “El liderazgo inclusivo requiere que los miembros del colegio desarrollen ciertas habilidades y valores, que les permitan participar plenamente en las decisiones” (E3).*

En la figura 1, es posible apreciar cómo los miembros de los equipos directivos asocian el concepto de liderazgo a términos como gestión, habilidades sociales y conducción de equipos. Esto evidencia que el concepto de liderazgo es entendido no sólo como una habilidad o competencia desarrollada sino también como la capacidad de movilizar recursos y personas en tanto se tiene claridad de los objetivos planteados. En relación con esto, el concepto de liderazgo inclusivo aporta la variante de la toma de decisiones compartidas, mediante la participación de toda la comunidad educativa.



Figura 1. Concepto de liderazgo y su relación con el liderazgo inclusivo
 Fuente: elaboración propia.

El liderazgo inclusivo en tanto concepto cuyo ejercicio requiere la participación activa de los miembros de los establecimientos educativos, lleva implícito el concepto de cultura inclusiva, entendido por los participantes de este estudio como un soporte necesario, en donde toda la comunidad hable un mismo idioma, y por sobretodo las personas sean respetadas en sus diferencias.

*“Entiendo yo la cultura inclusiva como una base, un soporte, un espacio donde todos nos entendamos y hablemos un mismo idioma, seamos capaces de entendernos” (E2).
 “[...]ahí se valoriza realmente a la persona,*

ahí yo acepto que tú seas diferente, pero con tus condiciones y tú me aceptas a mí pero con mis condiciones, en un nivel de respeto” (E7).

De esta forma, el desarrollo de una cultura inclusiva requiere la puesta en práctica de un conjunto de habilidades y valores que sean propios de la comunidad y a partir de los cuales sus miembros logren identificarse. Entre éstos, los participantes hacen mención del respeto por las personas, empatía, tolerancia, trabajo en equipo, y -desde un punto de vista pedagógico- el conocimiento y aplicación de diversas metodologías de enseñanza que considere las características individuales del estudiantado.

“[...]Debemos tener un sello, ser inclusivos debe llevarnos a identificarnos con valores o cualidades como el respeto, la empatía, la tolerancia sobre todo [...] trabajar en conjunto” (E6).

“Ser inclusivo además de la actitud nuestra, se expresa en la posibilidad de llevar al aula una diversidad de ideas, de formas, metodologías que tomen en cuenta que cada chico es diferente” (E4).

Otro aspecto distintivo de una cultura inclusiva, es el sentido de pertenencia de sus miembros, lo cual, de acuerdo a la percepción de los participantes de este estudio, se hace especialmente sensible y relevante en el alumnado, quienes se identifican con su colegio y han desarrollado lazos afectivos con la comunidad educativa. En la figura 2 se

visualiza los elementos característicos de una cultura inclusiva desde la perspectiva de los sujetos del estudio.

“[...] hay niños que se han cambiado de domicilio y quieren permanecer en la escuela, es decir, se sienten incluidos en su escuela, se sienten tomados en cuenta” (E1).

“ [...] acá es como su segunda casa, a veces hay niños que están, no sé, salen a las 3 y están hasta las cinco, seis, no se quieren ir y ha pasado mucho, quieren mucho a su escuela yo encuentro que el sentido de pertenencia es muy fuerte, demasiado fuerte, de hecho cuando tu vienes a los actos ellos cantan el himno, y tú sientes que es con la emoción a su colegio” (E3).



Figura 2. Cultura inclusiva: concepto y requisitos.
Fuente: Elaboración propia.

Establecer una cultura inclusiva que genere sentido de pertenencia, no sólo es posible evidenciarla en el discurso de sus miembros, sino sobre todo en las actividades e iniciativas que se realizan y que generan participación. En este sentido, los participantes de este estudio valoran las distintas actividades que se llevan a cabo en y con la comunidad educativa, tanto las que surgen como iniciativa propia del establecimiento como aquellas que se desarrollan a partir de las redes externas (Ver Figura 3). No obstante, si bien hay acuerdo en la necesidad de involucrarse en este tipo de actividades, los participantes hacen referencia a que los problemas de clima laboral dificultan el desarrollo de estas iniciativas, y que sólo en la medida que se superan, surge la motivación para que las personas se involucren en ellas.

“Las actividades que realizamos en conjunto, todos juntos, son como nuestro espacio de encuentro, donde nos olvidamos de los

consejos, compartimos con los apoderados y con todos los que a veces no nos relacionamos mucho” (E6).

“[...] porque esta escuela está con un conflicto mayor, de clima laboral, de trabajo, estaba muy malo, entonces este año mejoró y nos atrevimos con la kermes y la repetimos, porque nos dimos cuenta que había una participación masiva de todos, como se pusieron de acuerdo como cooperaban, favoreció muchísimo el clima, y hubo alegría, participación masiva” (E1).

En este sentido, la gama de actividades desarrolladas es amplia, desde academias extracurriculares hasta iniciativas que involucran a la familia y a toda la comunidad escolar, todas con el común denominador que es la participación de los distintos actores, tanto en la gestión de la idea como en la ejecución.

“[...]el centro de padres con las directivas genera sus propias actividades ellos hacen un plan de trabajo en marzo y ahí deciden lo que quieren hacer como directiva” (E2).

“Hay varios programas que vienen de afuera, del ministerio, por ejemplo, que se desarrollan aquí [...]también llega la universidad y otras

instituciones, nosotros recibimos a todos, siempre rescatamos lo positivo, pienso que siempre hay algo que pueden aportar” (E1).

“[...] El aniversario es una fecha esperada, más que por los alumnos, también por los apoderados, es la instancia donde participan, lo pasan bien, se vuelven un poco como niños” (E3).

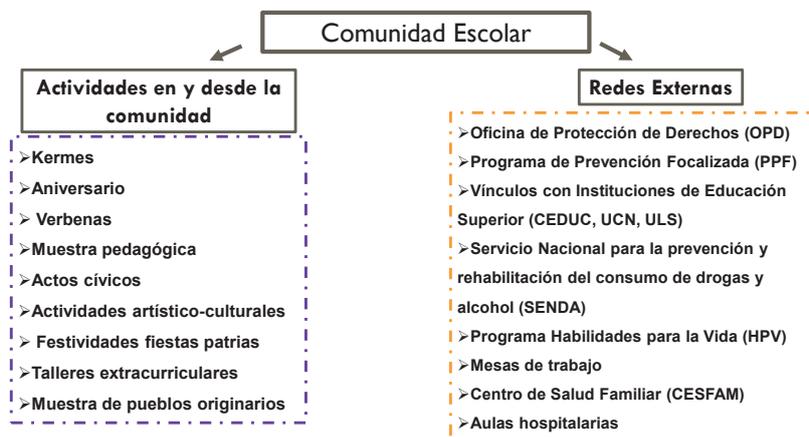


Figura 3. Actividades que generan participación y cultura inclusiva

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

La definición de liderazgo expresada por los participantes del estudio lleva contenido los elementos básicos que es posible encontrar en definiciones de liderazgo referidas en la literatura. Si tomamos como referencia la definición planteada por Leithwood et al. (2006) quien entiende el liderazgo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas, se puede apreciar implícitamente en las narrativas de los sujetos la noción de influencia y de forma más clara el logro de metas. No obstante, llama la atención el concepto “guiar”, en tanto lleva implícita la noción de “direccionar” al otro y no necesariamente que este otro asuma su protagonismo y responsabilidad, lo cual deja entrever que el concepto de liderazgo opera más bien desde una concepción tradicional, que vincula la jerarquía de un sujeto asociado a una posición formal dentro de la estructura organizacional.

Particularmente el concepto de liderazgo inclusivo es coincidente con la definición propuesta por Ryan (2006) quien señala que en situaciones ideales de liderazgo inclusivo, todos los individuos, grupos o representantes, participan activamente en el diseño de políticas, la toma de decisiones, y otros procesos que implican influencia o poder y que apuntan a involucrar a toda las personas en la oferta de las

escuelas y comunidades. Los participantes de este estudio valoran la importancia de la participación en la toma de decisiones conjuntas y es posible visualizar que el concepto de liderazgo inclusivo es valorado y asumido de forma positiva como una verdad irrefutable.

No obstante, esta conceptualización es limitada en tanto no aparecen referencias respecto de cómo llevarlo a cabo en la práctica ni cómo proceder con el complejo tema de la toma de decisiones colectiva. Esto puede tener su explicación en un fuerte arraigo en la idea tradicional de liderazgo señalado anteriormente, y no considerarlo como una capacidad o competencia que pudieran tener los distintos miembros de la comunidad educativa en el rol específico que desarrollan.

Por otra parte, los miembros de los equipos directivos se autodefinen como líderes democráticos, en tanto, al menos en las intenciones, promueven el involucramiento del equipo en la toma de decisiones. Este estilo sería favorecedor del ejercicio de un liderazgo inclusivo, por cuanto, siguiendo los planteamientos de González (2008), las escuelas que logran la inclusión utilizan un enfoque de liderazgo democrático y participativo.

Asociado a esto, Iglesias (2009) plantea que una buena coordinación distribuye las tareas de tal

modo que cada persona desempeña su función de forma adecuada y siempre en relación con las tareas de los demás, asumiendo su propia responsabilidad y caminando siempre hacia la consecución de un objeto común y compartido. No obstante, es posible observar una escasa articulación o comunicación dentro de los equipos directivos, que queda manifiesto en el limitado conocimiento de las funciones ejercidas por los otros miembros del equipo, lo cual podría coartar las pretensiones del establecimiento de un liderazgo inclusivo, toda vez que la participación requiere un piso mínimo de conocimiento de los sujetos y su rol, y de los procesos que se desarrollan al interior de los establecimientos, por lo que los procesos de coordinación resultan ser clave.

Estos problemas podrían verse incrementados o sostenidos en el tiempo por la emergencia de situaciones de clima laboral negativo, referidas por algunos participantes, como obstáculos para la implementación de acciones e iniciativas que fomenten la participación. Resulta, por tanto, imperativo reconocer esta barrera, no sólo por la estrecha relación que se ha encontrado entre clima y desempeño laboral (Torres y Zegarra, 2015), sino porque un clima laboral positivo permite “crear las condiciones para que los centros educativos sean capaces de iniciar y sostener procesos de mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas” (Echeita, 2017, p. 3).

Especial atención merece el concepto de cultura inclusiva, pues una respuesta positiva a la diversidad depende de una cultura y valores inclusivos, que promuevan políticas y prácticas inclusivas, lo que redundará en mejoras en los centros educativos (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2018). En esta línea, los participantes de este estudio caracterizan y definen una cultura inclusiva como “la participación de toda la comunidad, donde se habla un mismo idioma y se respeta a todas las personas”. Al realizar un análisis de esta definición, pareciera en primera instancia que la expresión “hablar un mismo idioma” fuera contradictoria con las premisas del enfoque inclusivo, pues éste entiende la cultura inclusiva como la aceptación de las diferencias y no necesariamente la igualdad de características o condiciones. No obstante, es posible que esta expresión esté referida más bien a la claridad en el planteamiento de objetivos y consenso en las acciones a desarrollar.

Asociado a los valores inclusivos, se asume lo señalado por Booth y Ainscow (2015), para quienes el cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos capaces de impregnar prácticas y acciones escolares. Coincidente con este planteamiento, en el contexto de este estudio el respeto aparece como un valor de base en el objetivo de inclusión y por ende del liderazgo inclusivo, junto con otros conceptos como el buen trato, la tolerancia y la empatía.

En esta línea, Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010) sostienen que en escuelas heterogéneas, plantearse generar una cultura inclusiva ayuda a forjar valores, creencias y actividades que contribuyen a lograr una escuela de todos, con todos y para todos, aspecto considerado en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) los cuales poseen un sello de “formación en valores” tales como el respeto, la perseverancia y la disciplina. No obstante, si bien estos valores son declarados en los PEI, se evidencia la ausencia de lineamientos y estrategias que permitan materializar dicho marco valórico en las acciones a desarrollar en y con el estudiantado y la comunidad en general.

Este marco valórico, sello de una cultura inclusiva, representa para los participantes de este estudio, el punto a partir del cual los miembros de la comunidad educativa, especialmente los estudiantes, logran identificarse con el centro y generar sentido de pertinencia con el mismo, es decir, el sentimiento de pertenecer a un colectivo, sentirse apreciado y valorado en su individualidad, todos elementos característicos de una cultura inclusiva. En esta misma línea, tomando como referencia el Marco Para la Buena Dirección (Ministerio de Educación, 2015), se enfatiza este sentido de pertenencia, asociándolo con la necesidad de los estudiantes de sentirse representados en variables como camino de aprendizaje, cultura, orientación de género, edad, estilo de aprendizaje, intereses, talentos, etc.

Una cultura inclusiva se ve promovida y materializada en prácticas inclusivas concretas, que generen la participación activa de toda la comunidad. Tal como lo expresan Echeita y Navarro (2014), para alcanzar una educación más inclusiva es necesario avanzar hacia centros escolares abiertos a la participación de todos: profesorado, alumnado, familia, voluntarios y la comunidad en general. Al respecto, los equipos directivos

han avanzado hacia un cambio paradigmático, de la mano de la puesta en marcha de la ley 20.845, promoviendo un conjunto de actividades en y desde la comunidad y con las instituciones externas que conforman su red. Esto ha permitido un avance genuino hacia la participación de toda la comunidad, especialmente la incorporación de las familias en el quehacer de los centros, lo cual ha fortalecido lazos entre sus miembros y ha ido impactando positivamente en término del clima organizacional.

Muchas de las acciones que realizan estos centros van en la línea de las prácticas inclusivas que es posible encontrar en la literatura (Leiva, Gairín y Guerra, 2019; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010; Ryan, 2016; Valdés y Gómez, 2019). No obstante, queda en debe una mirada más amplia y estratégica de los directivos en torno a las prácticas inclusivas, especialmente en dos aspectos. En primer lugar, el desarrollo de capacidades profesionales en los docentes que les permita avanzar en dirección a la convicción de que la capacidad de aprender de todos los alumnos puede cambiar y ser cambiada como resultado de lo que ellos pueden hacer en el presente (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2010)

En segundo lugar, la consolidación de contextos que faciliten la vinculación de los valores y acciones inclusivos con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, considerando los planteamientos de Padrón y Granados (2018), se debe echar mano a las potencialidades que ofrece la pedagogía, en tanto teoría que direcciona y se enriquece con la práctica educativa, y que enfrenta y trasciende sus propias limitaciones, en la búsqueda de nuevos estilos de enseñanza y educación en el proceso de inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con capacidades y características diferentes.

CONCLUSIONES

El concepto de liderazgo desde el cual operan los directivos se encuentra arraigado fuertemente a la idea tradicional del concepto, que lo vincula más bien a una posición jerárquica y formal dentro de la estructura organizacional y no como una capacidad independiente de dicha posición. Por su parte, si bien el liderazgo inclusivo es altamente valorado y es considerado relevante en la pretensión de ser y operar como escuelas inclusivas, se maneja un concepto básico del mismo, atribuyéndole

como característica casi exclusiva la participación de la comunidad en la toma de decisiones, sin referencias de cómo llevarlo a cabo en la práctica ni menos cómo proceder ante la complejidad de la toma de decisiones colectiva.

En este orden de ideas, considerando el rol clave de los equipos directivos en el ejercicio y consolidación de la inclusión en las escuelas, quedó de manifiesto un conocimiento limitado en torno a la inclusión y la legislación vigente, lo cual limita las posibilidades de instaurar un liderazgo inclusivo como base de los procesos de mejora tendientes al fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa y el establecimiento de culturas inclusivas.

En efecto, si bien es posible evidenciar un avance hacia la generación de acciones desde la comunidad y con las redes externas en donde se promueve la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, pareciera que estas acciones son sólo un primer paso de una reflexión-acción mucho más amplia y profunda, en donde la inclusión tenga una mirada holística y estratégica y esté inserta en un desarrollo institucional con un alto nivel de planificación, sostenible y capaz de sobreponerse a las condiciones complejas y cambiantes del entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación Educativa. Número monográfico*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2006). Leading developments in practice: barriers and possibilities. En M. Ainscow y M. West (eds.), *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration* (pp. 35-45). Maidenhead: Open University Press.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion*. España: OEI.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación Inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios*

- y propuestas socio-educativas, 46, 141-162.
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46,17-24
- Gómez, I. (2012). *Dirección Escolar y Atención a la Diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Gutiérrez, M., Martín, V., y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de EducaciónInclusiva*, 11(2), 13-26. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/325/355>
- Hart, S., Dixon, Ab, Drummond, M.J., y McIntyre, D. (2010). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press
- Iglesias, A. (2009). Planificación y organización en la educación inclusiva. En M. Sarto y M. Venegas (Coords). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, (pp. 69-84). Salamanca: Publicaciones del INICO Colección Investigación
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. y Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership y Management*, 28(1), 1-4.
- Leiva, M., Gairín J. ,Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- León-Guerrero, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), pp. 133-160.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Recuperado de http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDL_2015.pdf.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186.
- Padrón, R., y Granados, L. A. (2018). Retos de la pedagogía ante la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 93-105. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/649>
- Rojas, M., Salas, N., Falabella, A., y Guerrero, P. (2018). *Diversidad e inclusión escolar: ¿Cómo liderar los nuevos desafíos de país?. Con Dirección, cuadernos para el desarrollo del liderazgo educativo, N°9*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. Recuperado de <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2018/04/Cuaderno-9-Diversidad-e-Inclusi%C3%B3n-social-vf.pdf>
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*, (pp. 177-204). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sarto, M., Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO Colección Investigación
- Valdés, R. y Gómez, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M. Sarto y M. Venegas (Coords). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, (pp. 13-24). Salamanca: Publicaciones del INICO Colección Investigación
- Vasilachis, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.