

## Hacia una educación inclusiva: el papel crítico del liderazgo escolar

18.04.2023

Por [René Valdés Morales](#)

René Valdés Morales



Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello.



Más allá de la declaración de intenciones, concretar la aspiración de escuelas más inclusivas en Chile requiere de nuevos enfoques y sistemas de trabajo entre quienes las dirigen, recuerda el autor de esta columna para CIPER: «La doble militancia de velar por la inclusión y, a la vez, el rendimiento conforma un escenario escolar desafiante, complejo y paradójico».

La educación inclusiva es un tema de relevancia internacional y se ha establecido como uno de los objetivos para el desarrollo sostenible de la sociedad, según la ONU. En Chile, en las últimas décadas, se ha observado un creciente compromiso con la promoción de una educación inclusiva, mediante la promulgación de leyes, decretos y la creación de guías y recomendaciones ministeriales. Según el Ministerio de Educación, **la inclusión se entiende como la implementación de prácticas que garanticen el acceso, reconocimiento, permanencia, aprendizaje, pertinencia y participación de todas y todos los estudiantes, independientemente de sus características** (personales, culturales, cognitivas, sexuales, religiosas, entre otras).

Sería poco realista pensar que una escuela adquiera un enfoque inclusivo sin el compromiso activo del equipo directivo. Así, el liderazgo escolar se nos presenta como un factor decisivo e influyente. **Se habla de un liderazgo escolar inclusivo cuando los/as líderes escolares — directores/as, equipos de gestión y otros líderes emergentes— crean las condiciones necesarias para que la inclusión cobre sentido en todo el personal mediante prácticas colaborativas, flexibilización curricular, participación, autoformación y desarrollo de una cultura inclusiva.** [VALDÉS 2022]

En el caso de Chile, si bien el sistema educativo ostenta un compromiso explícito con la educación inclusiva, la literatura especializada advierte que ésta se presenta como un ejemplo emblemático de racionalidad neoliberal y de *accountability*, [BELLEI 2015], caracterizado por una tendencia homogeneizadora y un enfoque altamente centrado en el rendimiento académico basado en pruebas estandarizadas con altas consecuencias que ranquean y clasifican a las escuelas. Esto fractura la implementación de procesos inclusivos, ya que obstaculiza la flexibilidad, estimula la competencia y favorece la homogeneización de los procesos educativos [LERENA y TREJOS 2015]. Por lo tanto, en la práctica cotidiana coexiste un complejo doble mandato para los equipos directivos: asegurar la inclusión y garantizar el rendimiento escolar. En este escenario, que puede resultar tenso y paradójico, es fundamental adquirir conocimientos acerca de las prescripciones normativas y de las prácticas implementadas por los/as líderes escolares.

En el contexto de dos investigaciones sobre liderazgo escolar y educación inclusiva [Fondecyt 3200192 y Fondecyt 11230630] hemos analizado las políticas educativas en función de las demandas que se les asignan a los equipos directivos en materia de inclusión, realizando además una aproximación etnográfica en escuelas identificadas con buenas prácticas inclusivas para comprender las actuaciones y las barreras que enfrentan y señalan los/as líderes escolares. A continuación se presentan concisamente los principales resultados.

**(1) ¿Qué mandatos tienen los equipos directivos desde las políticas de inclusión?** Para responder a esta pregunta analizamos dieciséis documentos oficiales, tales como la Ley de Inclusión, el decreto 170, el decreto 83, la ley SEP, entre otros. Los resultados indican que dichos documentos construyen una imagen del equipo directivo como un guardián del cumplimiento de las metas institucionales, en relación al rendimiento académico, la cobertura curricular y el cumplimiento de los estándares escolares. Allí se señala que los directivos son responsables de la efectividad escolar. Para alcanzar estas metas curriculares, los documentos definen tareas específicas asociadas a la gestión del trabajo colaborativo, en el que los adultos, especialmente aquellos con roles técnicos, tienen un papel predominante. En este trabajo colaborativo, la participación de las familias y los estudiantes se limita a un plano secundario o periférico, lo que construye un modelo de participación adultocéntrico. Asimismo, se insta la gestión documental como una forma de garantizar el compromiso de la institución con la diversidad; vale decir, se produce una *protocolización* de la inclusión. **Se observa, por lo tanto, que los roles prescritos en los documentos se centran en tareas instruccionales-administrativas, con poca incidencia en la cultura escolar y pedagógica.** Esto va en sentido contrario a la literatura especializada en inclusión que sugiere un enfoque curricular amplio y flexible, pero, además, con la prerrogativa de otros procesos inclusivos claves, como la participación y la democratización de la vida escolar. [VALDÉS y FARDELLA 2022].

**(2) ¿Qué hacen las y los líderes escolares en escuelas con orientación inclusiva?** Para responder a esta pregunta, realizamos durante los años 2016 y 2021 un abordaje etnográfico en siete escuelas con proyectos educativos institucionales con sello inclusivo y que se identifican a sí mismas como con buenas prácticas inclusivas. Los hallazgos sugieren que los equipos directivos se posicionan desde un liderazgo distribuido con foco en la inclusión y que se ejerce mediante trabajo colaborativo, corresponsabilidades y relaciones sociales entre líderes formales e informales. Prevalece un compromiso pedagógico con la diversidad, que se materializa en los documentos oficiales, en las prácticas y en el sistema de creencias de los miembros de las escuelas. Estos elementos son positivos y entregan información relevante sobre la forma en que se ejerce el liderazgo en escuelas comprometidas con la inclusión. A pesar de esto, es importante destacar que la participación de los/as estudiantes no es considerada en el trabajo colaborativo, lo que puede sugerir una perspectiva adultocéntrica en la planificación y desarrollo de los procesos escolares. Esta situación es inquietante ya que una escuela inclusiva debería demostrar un mayor compromiso con la democracia. [VALDÉS 2023]

**(3) ¿Qué barreras señalan y enfrentan los equipos directivos?** Los resultados muestran que los/as líderes escolares reconocen la inclusión como un asunto de Estado y como una preocupación concreta de las políticas educativas. Esto ha implicado que los equipos directivos asuman la gestión de la inclusión, pero, al mismo tiempo, reconozcan barreras para liderar una escuela inclusiva en Chile.

Un primer grupo de barreras se encuentra fuera de la escuela, y guarda relación con la *desresponsabilización* del Estado en la formación de los procesos inclusivos y con la preeminencia de SIMCE como dispositivo que tensiona los procesos culturales asociados a la inclusión. En cuanto a lo primero, los líderes entrevistados piden mayores niveles de autonomía para gestionar los procesos de gestión de la diversidad y mayor apoyo en la entrega de lineamientos, recursos y formación. En cuanto a lo segundo, la prueba SIMCE se percibe como una barrera que no entrega información para avanzar en inclusión, genera desgaste en el profesorado, descontextualiza la enseñanza y afecta especialmente a las escuelas que trabajan con grupos vulnerables.

Un segundo grupo de barreras se encuentra en las comunidades escolares, y refiere a una falta de formación sobre atención de la diversidad (en temáticas como TEA o diversidad sexual, por ejemplo) y a la prevalencia de una participación estudiantil periférica. La falta de formación afecta la comprensión de las necesidades de apoyo y la planificación de estrategias coherentes y contextualizadas, mientras que la baja participación escolar se entiende como una tarea pendiente y que afecta la inclusión en su dimensión amplia.

\*\*\*

El análisis muestra que las políticas de inclusión crean equipos directivos preocupados por la cobertura y por la protocolización de los procesos inclusivos, pero con poca incidencia en los procesos pedagógicos, culturales y democráticos. Los equipos directivos participantes muestran flexibilidad, pragmatismo y compromiso genuino con la inclusión, pero, a la vez, reconocen que el SIMCE tensiona la gestión de la diversidad y la posibilidad de mirar la inclusión más allá de la adquisición de contenidos.

Esta doble militancia —velar por la inclusión y, a la vez, por el rendimiento— conforma un escenario escolar desafiante, complejo y paradójico para liderar el tránsito hacia una escuela inclusiva; asunto que en la práctica cotidiana debe ser resuelto autónomamente por los equipos directivos, los cuales son interpelados desde las políticas educativas como los agentes encargados de gestionar los procesos inclusivos.

Los desafíos en materia de liderazgo e inclusión son evidentes y muchos han sido ya comunicados por investigadores nacionales, tales como: intervenir la prueba estandarizada SIMCE; potenciar a equipos directivos, equipos de gestión y líderes medios (como coordinadores PIE, encargados de actividades escolares o duplas psicosociales); desmedios (como coordinadores directivos de tareas administrativas; entender e insistir en la inclusión desde una perspectiva amplia y bajo un financiamiento basal; ampliar los espacios de participación escolar con mayor foco en el alumnado, entre otros).

Para sacar adelante estas y otras tareas es necesario crear instancias de trabajo interagencia (Estado, escuela, academia y sociedad civil) que apunten a consensos comunes sobre las trayectorias deseables en materia de inclusión y liderazgo.