



Liderar una escuela inclusiva: oportunidades en torno a la Ley de inclusión

Por Ma. Teresa Rojas F, académica UAH
Patricia Guerrero, académica PUC
Alejandra Falabella, académica UAH
Natalia Salas, académica U. Autónoma



La Ley de inclusión comenzó su puesta en marcha el año 2016. Entre otras cosas, prohíbe la selección escolar en todas sus dimensiones, plantea eliminar gradualmente el copago que realizan las familias y elimina el lucro del sostenedor con fondos públicos. Sobre la selección escolar, establece un sistema de admisión aleatoria que, sobre la base de las preferencias de las familias, asigna a los estudiantes a las escuelas en un proceso comandado por un software. Este nuevo proceso de admisión es de aplicación gradual y comenzó piloteándose en la región de Magallanes, y el año 2017 se sumaron las regiones de Tarapacá, Coquimbo y O'Higgins. Además, la ley posee una serie de regulaciones adicionales que limitan las discriminaciones arbitrarias hacia los estudiantes, estableciendo límites a los procesos de suspensión y expulsión de niños y niñas.



Cuaderno de Educación N° 79, 2018
Sección Actualidad

La Ley de inclusión fue concebida como una política de de-segregación. Procura promover la mixtura social en los establecimientos, al tiempo de responsabilizar a las escuelas que son financiadas por el Estado con el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepciones. En este sentido, su impacto debería sentirse con más fuerza en las escuelas particular subvencionadas que poseen sistemas de selección de estudiantes y que cobran financiamiento compartido a las familias. No obstante también se aplica a las escuelas públicas y particulares subvencionadas que poseen mecanismos de selección y/o expulsión de estudiantes o que puedan generar sanciones a los estudiantes que supongan discriminaciones arbitrarias.

En un estudio realizado recientemente que aplicó una encuesta a directivos de la región metropolitana y la VI región¹, constatamos que estos comparten, en términos generales, los principios de la Ley de inclusión, sin embargo, consideran que su implementación es compleja en un contexto educativo altamente competitivo y regulado por mecanismos de estandarización. El estudio se realizó a 400 directivos, entre directores y jefes de UTP de la Región Metropolitana y la VI región. Además, el estudio contempló una aproximación cualitativa y etnográfica en tres establecimientos educacionales para conocer opiniones de sus directivos y el tipo de acciones que están llevando a cabo a propósito de la implementación de la ley. Este proceso, permitió levantar un conjunto de orientaciones para pensar el liderazgo directivo desde la perspectiva de la inclusión social.

En este artículo, por tanto, ofrecemos orientaciones generales para liderar procesos de inclusión escolar, a partir de las nuevas demandas que incorpora la ley de inclusión en el sistema educativo chileno.

Principios de un liderazgo inclusivo

La inclusión es un concepto polisémico, que se ha puesto en el tapete de las políticas educativas para reivindicar que el sistema escolar debe acoger las demandas de aprendizaje de la diversidad de sujetos que forman parte de la sociedad. No obstante, cuál es el alcance de estas demandas, es fruto de debate. Kumashiro (2000) clasifica la noción de “inclusión” según las formas en que los investigadores conceptualizan o “miran” al “otro” (el diferente, el problemático, el desvalido) que se está incluyendo/excluyendo.

Una **primera** es “mejorar las experiencias de los grupos que les parecen distintos o deficitarios”, es decir, autores que proponen que la inclusión pasa por tener contactos con otros. Esta perspectiva alude a las formas de comprender la inclusión como un problema de niños y niñas con necesidades educativas especiales o con déficits de distinta naturaleza, que requieren ser integrados al mundo escolar. Estas teorías están basadas en estudios de psicología social que señala que grupos diferentes al juntarse, aprenderán de cada uno. Esta mirada no toma en cuenta el poder y los privilegios que

¹ Rojas, MT; Salas, N; Falabella, A; Guerrero, P (2018) *Diversidad e inclusión: cómo liderar los desafíos de país*, Proyecto CEDLE, Centro de Liderazgo Educativo.



Cuaderno de Educación Nº 79, 2018
Sección Actualidad

tienen algunos grupos por sobre otros y deja solo al contacto intergrupala posibilidad de una convivencia adecuada. Un ejemplo son las investigaciones que muestran ejercicios de convivencia de jóvenes blancos con jóvenes de otras razas, o la integración sin acompañamiento de niños y niñas con NEE.

Una **segunda visión** se focaliza en “promover el conocimiento acerca del otro”. Esta postura entiende la inclusión como el conocimiento más a fondo de las personas diferentes o con dificultad. Un ejemplo de esta forma de entender la diversidad son las fiestas interculturales en que los niños y niñas migrantes muestran su cultura y su folclore. El problema de esta perspectiva es que se generaliza la experiencia de un niño o niña, solo por el país del que está migrando. El “conocimiento del otro” trata de no discriminar y valorar al otro, pero lo pone en un sitio de diferente y de “igual a sus iguales” que resulta estigmatizador para muchos niños y niñas que no quieren ser puestos en un estereotipo.

Una **tercera mirada** cuestiona la noción de normalidad y entiende que las clasificaciones tienen un efecto estigmatizador, pues siempre se realizan sobre la premisa (implícita o explícita) que existe un sujeto normal (o promedio). Las identidades de clase, género, edad, entre otras caracterizan a todos los sujetos, no solo a aquellos que han sido signados como diferentes. Por tanto, existe inclusión cuando una comunidad cuestiona las formas hegemónicas de apreciar la realidad y se abre a entender que todos los sujetos son diversos.

Por su parte, O'Malley, Long & King (2015) y Blackmore (2009) relevan la importancia de comprender que los procesos inclusivos tienen su origen en una pregunta de larga data en la historia de los sistemas escolares sobre la justicia social, como es la relación entre educación y democracia. Los autores consideran que una educación inclusiva implica:

- Favorecer una convivencia democrática y participativa en la escuela y su comunidad que permita criticar y transformar las relaciones sociales basadas en las desigualdades arbitrarias.
- Fomentar el reconocimiento de las múltiples identidades de los sujetos, cuestionando las desigualdades y estigmatizaciones originadas en las condiciones de clase social, raza, género, edad.
- Crear espacios seguros para que niños y niñas se expresan y construyan sus aprendizajes, procurando que sus resultados e itinerarios sean equitativos.

Estos principios evidencian que liderar una escuela inclusiva va mucho más allá de gestionar las condiciones de acceso a los establecimientos. Ese es el primer paso. No obstante, la ley de inclusión también refiere a que, una vez que los sujetos están en la escuela, se procure que ningún niño o niña viva discriminaciones arbitrarias, delimitando con ello las sanciones vinculadas con suspensiones y expulsiones. Esta es la segunda dimensión de la ley que también supone pensar el liderazgo inclusivo.



Esta dimensión más exigente de la inclusión se vincula con la noción de justicia social que menciona O'Malley (2015), tanto en el aspecto distributivo de la justicia, es decir, favorecer que todos los niños y niñas posean oportunidades de aprender y alcanzar logros de aprendizajes relevantes y, también, en su dimensión de reconocimiento al entender la escuela como un espacio seguro para que todos los estudiantes desarrollen sus identidades, sin discriminaciones, represiones y estigmatizaciones. Es precisamente esta perspectiva de justicia social lo que permite darle sentido a la noción de inclusión.

La justicia social en la escuela es el horizonte de los procesos inclusivos, y el ethos del liderazgo directivo que se orienta hacia la inclusión. Al respecto, Ryan (2006) aboga por la promoción de una **“conciencia crítica”** como aspecto relevante de los liderazgos inclusivos, entendida como conversaciones que visibilizan conflictos, permiten escuchar al otro y ponen de manifiesto las microdiscriminaciones que los diferentes actores viven en las escuelas. Esta dimensión, exige que los liderazgos sean concebidos como procesos de construcción de confianzas y apertura, cuestión que requiere establecer un vínculo muy directo entre inclusión y democracia.

Liderar el cambio de cultura en la escuela

La ley de inclusión aboga por las condiciones de acceso de estudiantes que permiten trabajar en ambientes más diversos socioeconómica y culturalmente. No obstante, son los directivos y los docentes los que deben generar las condiciones pedagógicas que hagan viable que dicha diversidad se traduzca en buena convivencia, respeto entre personas, participación y desarrollo de la democracia.

Al respecto, el estudio realizado (Rojas, et-al 2018), permite identificar algunas acciones y principios que los establecimientos educativos analizados en la fase cualitativa intentan llevar a cabo en la perspectiva de orientarse hacia la inclusión educativa.

Un primer punto es **la acogida y el afecto como punto de inicio de una relación de reconocimiento de la diversidad, de respeto a las identidades y de sana convivencia**. En la experiencia internacional este punto es clave. Las organizaciones inclusivas generan climas de confianza, poseen mecanismos para escuchar a los estudiantes y adultos de la escuela, aprecian la presencia de todos y todas y refuerzan a los sujetos desde la comprensión y afecto, respetando las diferencias y evitando los juicios.

Un segundo aspecto es comprender la inclusión como la búsqueda de estrategias, innovaciones y esfuerzos para que **todos los niños y niñas aprendan**. En los casos estudiados, el rol de las jefas de la unidad técnico pedagógica (UTP) es clave en la organización del trabajo pedagógico que promueva la inclusión. La planificación de la enseñanza se estructura en torno a las trayectorias reales de niños y niñas, se articula el trabajo con los equipos PIE o de apoyo psicopedagógico y se monitorean los logros y avances de los estudiantes con altos niveles de coordinación.

Un tercer tema importante en la promoción de un liderazgo inclusivo es **la escucha y participación de los actores**. No se trata solo de atender sus demandas y expectativas, sino que generar espacios de



diálogo y conversación. En la nueva legislación esto se expresa muy claramente en la revisión de reglamentos y normativas que sean permeables a las demandas de la comunidad. Tal como afirma O'Malley (2015), la convivencia democrática no puede ser solamente declarativa, sino activa y vivida. Los profesores pueden convertirse en agentes de inclusión y promoción de la justicia, en la medida que son tratados como profesionales que toman decisiones y actúan colegiadamente.

Un cuarto punto, vinculado con el tema anterior, se refiere a la existencia de **espacios reales de deliberación de los docentes**, pues liderar procesos inclusivos implica, además, conversar sobre las propias creencias de los profesionales respecto a la diversidad, la "normalidad", la justicia, etc. Un aspecto que salta a la vista en los casos estudiados es que los docentes no han tenido oportunidades reales para formarse conceptualmente en temas de inclusión educativa, ni tampoco para pensar y conversar en torno a la transformación de la sociedad actual y las crecientes demandas de los sujetos de reconocimiento a sus múltiples identidades. Los docentes tienden a asociar la noción de inclusión con ingreso de niños con algún tipo de déficit, demostrando con ello que requieren acceder a espacios de conocimiento y reflexión sobre comprensiones más complejas de la diversidad.

Un cuarto tema es el **reconocimiento de la población más vulnerable y que requiere ser acompañada de forma intensiva**. Una escuela que acoge la diversidad, también debe contar con mecanismos de diagnóstico para identificar a los grupos que han sido víctimas de vulneraciones por su clase social, etnia, nacionalidad, condición sexual o de género, capacidades físicas y cognitivas, entre otras. Los profesionales de la escuela deben tener presente que los niños y niñas en condición de vulnerabilidad por distintas razones, necesitan más apoyo pedagógico y emocional, junto a sus familias y el entorno. Al mismo tiempo, este acompañamiento intensivo, también requiere que el cuerpo profesional de una escuela identifique **los privilegios y micro-discriminaciones** que cotidianamente se registran en las aulas, otorgando mayor reconocimiento a las identidades de los estudiantes y promoviendo una cultura de respeto y aprecio entre pares. Aquí, aparece la importancia de remirar reglamentos y procedimientos de manera de dar espacio a una sana convivencia y no naturalizar las microagresiones.

Tensiones que dificultan los liderazgos inclusivos orientados a la justicia social

El estudio permite identificar las tensiones que viven los establecimientos que intentan orientarse hacia la inclusión y promover la justicia entre la comunidad. La ley de inclusión remueve a las comunidades, en la medida que favorece la mixtura del establecimiento e impide las discriminaciones arbitrarias. No obstante, directivos y docentes denuncian que sus escuelas no están preparadas para los objetivos de la inclusión, dado que existen condiciones y recursos insuficientes en el sistema educativo para ello. Al respecto, el estudio permite identificar cuatro tensiones que deben tenerse en cuenta.

Una primera tensión son las **creencias de los docentes y los directivos**. La noción de inclusión, como se afirmó más arriba, está estrechamente vinculada a la idea de acoger a niños y niñas con necesidades



Cuaderno de Educación Nº 79, 2018
Sección Actualidad

educativas especiales. Existe escasa reflexión sobre las nociones de diversidad, identidades, diferencias, entre otras, que permita que los profesionales de las escuelas amplíen su visión de inclusión hacia miradas sobre la democracia, la justicia y el derecho a ser reconocido.

Una segunda tensión son las **condiciones de trabajo en las escuelas**. Se observa la falta de tiempo para planificar, de recursos, pero también de espacios para pensar la pedagogía colaborativamente y replantearse en sentido de la educación.

Una tercera tensión está dada por la **política de aseguramiento de la calidad** que basa sus resultados en los test estandarizados (SIMCE). Acá existe una contradicción evidente y muy denunciada desde las escuelas. Una escuela inclusiva, que no seleccione, que no lucre y que fomente la diversidad de su alumnado, no puede constituirse rápidamente como una escuela de excelencia (en términos de resultados en el SIMCE). La presión por los resultados académicos se orienta hacia fines que pueden ser altamente incompatibles con la inclusión social.

Un tema que aparece recurrentemente es **la capacitación de los docentes**, sindicado como un problema para la mayoría de los directivos. Estos perciben que los docentes no están preparados para los desafíos que demanda la ley de inclusión, y que, en este punto, estriba la dificultad fundamental para orientar sus escuelas hacia la promoción de la justicia social.

No obstante lo anterior, y a pesar de que la inclusión está vinculada casi exclusivamente a niños y niñas con NEE, hay un segmento de docentes, en las escuelas estudiadas, que la asocian a la **justicia de reconocimiento**. Es decir, al derecho que poseen los niños a vivir sus identidades sociales y culturales en un ambiente de diversidad que no esté sujeto a estigmatizaciones ni clasificaciones a la infancia (Ryan, 2006). En especial, en el perfil de profesionales que tienen alguna formación académica en temas de inclusión o educación especial, se construye un cierto sentido de urgencia respecto a la responsabilidad que posee la escuela en la educación de niños y niñas de recibir una enseñanza más abierta a la diversidad. Estos profesionales "lideran" una narrativa sobre la inclusión que es apreciada por el resto de los actores de la escuela. Para ellos y ellas, la ley de inclusión, aun cuando la mayoría no ha leído el texto de la ley, sería un reforzamiento a las políticas inclusivas de estos últimos años emanadas desde el MINEDUC.

Para finalizar

La discusión sobre los cambios reglamentarios que regulan suspensiones y expulsiones de estudiantes presentes en la ley, moviliza conversaciones, enfrenta a los actores de la escuela en torno a los valores de autoridad, respeto, diálogo, entre otros, y estructura discursos, como se afirma más arriba, de reconocimiento de derechos de niños y niñas. Este proceso de gradual construcción de una justicia de reconocimiento es liderado en las escuelas por los equipos PIE y las jefas de UTP.



Cuaderno de Educación N° 79, 2018
Sección Actualidad

El conocimiento de la ley de inclusión, o más bien, la percepción general que de ella se tiene, apunta a relacionarla con una regulación que promueve la justicia social y que requiere desencadenar prácticas que apunten a la inclusión de individuos con algún tipo de déficit. Esta forma de comprensión es coherente con las racionalidades que han imperado en las políticas educativas estos últimos 30 años. La política es apreciada como dispositivo de reparación de los sujetos individuales y de las debilidades que portan. Distinta a una noción que entiende que no son los sujetos los que portan los déficits, sino que estos son el resultado de estructuras de exclusión y de desigualdad en la repartición de bienes, derechos y responsabilidades (Ryan, 2006).

Bibliografía

O'Malley, M. P., Long, T. A., & King, J. (2015). "What do you do all day?: Navigating the challenges of school leadership as an early career principal. *Journal of cases in educational leadership* , 18 (2), págs. 107-121.

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools* , 5 (1), 3-17.