



Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile

Leadership for inclusion and social justice: The challenge of directive leadership before the implementation of the School Inclusion Law in Chile

Liderança para a inclusão e para a justiça social, o desafio a liderança directiva ante a implementação da Lei de Inclusão escolar em Chile

Andrea Carrasco Sáez
Pablo González Martínez

Andrea Carrasco Sáez¹
Pablo González Martínez²

1. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Magister en Educación, Universidad de Chile; correo electrónico: ancarrasco@uchile.cl
2. Programa de Educación Continua para el Magisterio, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Magister Liderazgo y gestión educativa, Universidad Diego Portales; correo electrónico: pablo.gonzalez68@u.uchile.cl

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Resumen

El artículo analiza las percepciones sobre la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en un grupo de directores/as que participó en un curso de liderazgo y desempeñan sus funciones en dos regiones de la zona central de Chile. El análisis se empleó enfoques que abordan el liderazgo en las escuelas como factor transformador de interacciones sociales y pedagógicas, que aprecian la diversidad y promueven la participación mediante el despliegue de múltiples liderazgos, para lograr que la escuela sea un espacio inclusivo.

Palabras clave: *Inclusión, liderazgo inclusivo, liderazgo para la justicia social.*

Abstract

The article analyzes the perceptions about the implementation of the School Inclusion Law in a group of directors who participated in a leadership course and perform their functions in two regions of the central zone of Chile. The analysis used approaches that address leadership in schools as a transformative factor of social and pedagogical interactions, which appreciate diversity and promote participation through the deployment of multiple leaders, to make the school an inclusive space.

Key words: *Inclusion, inclusive leadership, leadership for social justice.*

Resumo

O artigo analisa as percepções que tem os diretores de duas regiões da zona central do Chile, com a implantação da Lei de Inclusão Escolar, que foram parte de um curso de liderança. O análise realiza-se com certos enfoques que abordam a liderança nas escolas, como um fator transformador nas interações sociais e pedagógicas, que apreciam a diversidade, que promovem a participação, por meio de o desenvolvimento de muitas lideranças, com o objetivo que a escola seja um espaço inclusivo.

Palavras chave: *Inclusão, liderança inclusivo, liderança para a justiça social.*

Introducción

A lo largo de la última década continuos movimientos sociales, liderados por estudiantes y profesores, han logrado que el Estado impulse una serie de reformas educativas en Chile para transformar un sistema escolar con altos niveles de segregación y desigualdad (Valenzuela, 2008; Bellei, 2013). En este contexto, a mediados del año 2015 el Estado de Chile promulgó la *Ley de Inclusión Escolar* 20845, cuya implementación implica para las escuelas y sus comunidades, así como para sus equipos docentes y directivos, la modificación significativa de un conjunto de prácticas institucionales profundamente arraigadas en las culturas y tradiciones escolares.

Como es sabido, los cambios en educación son especialmente complejos, pues, en general, su implementación suele necesitar de una mirada y de una gestión multidimensional y sistémica: visión de largo plazo; modificación de creencias; desarrollo de nuevas capacidades; nuevos enfoques y estrategias; y nuevos recursos didácticos (Fullan, 2002; Barber y Mourshed, 2007; Leithwood 2009; Anderson, 2010). Al tiempo, los procesos de cambio en la escuela resultan arduos porque se relacionan con la generación de prácticas institucionales que permitan a los docentes ser parte efectiva del desarrollo de nuevas concepciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fullan, 2002; Leithwood 2009; Anderson 2010; Elmore, 2010), asociadas a la valoración y al aprecio por la diversidad en la escuela (Bolívar, 2000; Elmore, 2010; Krichesky y Murillo, 2011).

Hacer posible el desarrollo de estas nuevas concepciones, vinculadas por cierto a la necesidad de un cambio cultural, así como a la reflexión y a la transformación de ciertas prácticas docentes e institucionales, es una de las principales tareas que han de realizar los líderes educativos en general y los directores en particular (Anderson, 2010). Sin embargo, frente a los cambios impulsados por la política pública que promueve la inclusión en el espacio escolar, se pueden observar posiciones y declaraciones que, de una forma u otra, mediante discursos y actividades en la micro-política, se vinculan más bien a cómo los directores oponen resistencia a la reforma (Ball, 2012), en este caso, de la inclusión en el espacio escolar.

Ante la necesidad de conocer cuál es la percepción de los directores de establecimientos educacionales sobre la implementación de la Ley de Inclusión, y de analizar qué tipo de liderazgo prevalece en su gestión, este artículo aborda las percepciones de un grupo de directores/as de establecimientos educativos de la

Región de Metropolitana y de la región del Libertador General Bernardo O'Higgins de Chile, quienes hicieron parte de un curso de formación sobre liderazgo impartido por la Universidad de Chile. En especial, se consideran las prácticas referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto escolar inmerso en profundos procesos de cambio.

Exclusión e inclusión en las escuelas

Las escuelas excluyen sistemáticamente a grupos de estudiantes por diversas causas, entre las que destacan las capacidades personales de niños/as y jóvenes, las diferencias culturales, étnico-raciales, de clase social y de género (Dussel, 2004; Ryan, 2016). La exclusión también opera en el espacio físico de la escuela mediante el tipo de currículum, las prácticas de enseñanza, la evaluación, el idioma o las actividades curriculares (Ryan, 2016).

Con el fin de superar esta característica excluyente del modelo predominante de la escuela del siglo XIX y XX (Dussel, 2004), desde fines de los noventa se promovió la inclusión en el espacio escolar, que se asoció más bien a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, mediante programas específicos que promovían precisamente este proceso (Ryan, 2016).

Para Chile, a fines de la década anterior, gradualmente las escuelas y liceos incorporaron en su gestión institucional los denominados Programas de Integración Escolar, a través de los cuales lograban acceder a nuevos recursos económicos entregados por el Estado, vía subvención, y se comprometían a “integrar” a niños con necesidades educativas especiales a los cursos y aulas regulares, aunque finalmente eran de igual manera segregados, puesto que eran separados de sus compañeros para ser llevados a las denominadas “aulas de recursos”, en donde recibían una atención específica, práctica que finalmente significaba una carga estigmatizadora para los niños. Probablemente este antecedente permite explicar que todavía exista, como se verá más adelante, la idea, en los directivos escolares, de que la inclusión se relaciona con este tipo de atención diferenciada.

Sin embargo, la inclusión, en su actual comprensión, tiene como objetivo “permitir que todos sean incorporados en procesos sociales propios de las escuelas y las comunidades” (Ryan, 2016, p. 181). Gracias a ello gradualmente las escuelas podrían llegar a ser espacios significativos para formar a las personas, siempre y cuando estudiantes, profesores y apoderados sean in-

cluidos en las actividades y en la gestión de las mismas, mediante la generación de instancias de participación en la toma de decisiones (Ryan, 2016). Del mismo modo, los centros escolares podrían ser espacios acogedores y transformarse efectivamente en factores protectores de los/as niños/as y jóvenes, en la medida en que erradiquen algunas prácticas excluyentes, como la selección arbitraria, la prohibición transitoria del ingreso a clases, la exclusión en la toma de decisiones y la expulsión.

Dichas prácticas son, precisamente, las que la Ley de Inclusión Escolar pretende transformar o eliminar, sosteniéndose en el denominado “enfoque de derechos”, doctrina que concibe al estudiante como “sujeto de derecho” (UNICEF, 1989), a quien la escuela debe reconocer y respetar. De ahí que la ley establezca, por ejemplo: “el principio de no discriminación arbitraria e inclusión en los establecimientos subvencionados que reciben aportes permanentes del Estado” (Mineduc, 2015), que se manifiesta en una serie de derechos estudiantiles respecto a su admisión y permanencia en estos establecimientos educacionales (Mineduc, 2015, Art. 12).

La Ley de Inclusión (2015), vigente en Chile desde el año 2016, apunta a la superación gradual de los altos niveles de segregación del sistema escolar chileno, que se generaron, hasta ahora, por la existencia de procesos arbitrarios de selección de matrícula, largamente extendidos en el sistema, que permitieron “que sean los establecimientos quienes escogen a sus estudiantes de conformidad al capital social, económico y cultural de las familias” (República de Chile, 2014).

La referida ley, finalmente, prohíbe que las escuelas reconocidas por el Estado (incluso las privadas que no reciben financiamiento estatal) seleccionen a los estudiantes por criterios arbitrarios (que promueven precisamente la segregación), como pueden ser el rendimiento académico, el estado civil de los padres, la orientación sexual de los/as niños/as o jóvenes, la religión o la condición socio-económica de la familia.

Liderazgo, inclusión y justicia social

Liderazgo inclusivo

Este tipo de liderazgo se distancia de otros enfoques tradicionales que le comprenden como una tarea exclusiva (y excluyente) de quienes ocupan ciertos cargos en la institución escolar, puesto que se entiende, más bien:

[...] como un proceso colectivo tendiente a producir un resultado en particular: la inclusión [...] En situaciones ideales de liderazgo inclusivo, todos los individuos y grupos, o

sus 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 todas las personas en la oferta de las escuelas y las comunidades (Ryan, 2016, p. 181).

Este concepto de liderazgo propone relaciones horizontales entre los integrantes de la comunidad, en los roles y funciones que asumen los individuos y los grupos, puesto que parte de la base de que relaciones sociales e interacciones pedagógicas, basadas en la jerarquización de las mismas, no contribuyen a la inclusión, razón por la cual se propone precisamente “eliminar las relaciones asimétricas de poder” (Ryan, 2016, p. 182).

Lograr relaciones horizontales en las escuelas apunta a configurar escuelas y comunidades justas, en donde las atribuciones del liderazgo y los privilegios, tradicionalmente asociados a ellas, no se concentran en una sola persona o grupo reducido de personas. La concentración del poder es en sí misma una práctica excluyente que abre paso a las arbitrariedades y al abuso (Ryan, 2016).

Las acciones de los líderes escolares deben apuntar, de manera preferente, a develar con los actores de la comunidad escolar la existencia de prácticas excluyentes, además de orientarlos hacia la necesidad de generar nuevas rutinas que permitan trabajar de modo colaborativo para cambiarlas. El liderazgo inclusivo apela a la forma o estilo de liderazgo y al fondo del mismo. Si lo que se busca es lograr la inclusión en las escuelas y sus comunidades, el liderazgo ha de ser consistente con los ideales de la inclusión, para que los actores de las propias comunidades lo perciban y lo practiquen como un proceso basado en la equidad, la participación y el compromiso colectivo, que también está organizado para promover inclusión (Ryan, 2016).

Liderazgo para la justicia social

“El liderazgo escolar para la Justicia Social es un nuevo enfoque teórico práctico que busca conocer y desarrollar un liderazgo en las instituciones educativas, caracterizado por su lucha a favor de la consecución de una sociedad más justa, a través de lograr una educación más justa”.

(Murillo y Hernández, 2014, p. 15).

Se puede comprender hoy día que el concepto “justicia social” posee tres dimensiones: redistribución de bienes materiales primarios; reconocimiento o valoración de las diferencias culturales, sociales y personales; y participación y representación de

las personas en los asuntos que afectan su vida (Murillo y Hernández, 2014; Sarosola y Da Costa, 2016). Este tipo de liderazgo centra sus esfuerzos en la transformación del espacio escolar, para convertirlo en una organización cuyo propósito es superar las desigualdades sociales, mediante la generación de prácticas que permitan desplegar las tres dimensiones de la justicia social (León, 2012; Murillo y Hernández, 2014; Sarosola y Da Costa, 2016; Navarro, 2016).

Del mismo modo, el liderazgo para la justicia social propone que las actividades asociadas a liderar la escuela también pueden ser desplegadas por otros en el centro escolar, más allá de los roles que formalmente les corresponda ejercer a los directivos, especialmente mediante la acción colectiva de los sujetos de la comunidad escolar que colaboran y trabajan, participan y deciden juntos desde sus saberes, experiencias, necesidades y capacidades, en función de buscar soluciones complejas a problemas complejos:

Este enfoque parte y se retroalimenta de otras propuestas, tales como el liderazgo distribuido (Brooks, Jean-Marie, Normore y Hodgins, 2007; Harris, 2009); el liderazgo democrático (Woods, 2005) o el liderazgo pedagógico (Murillo, 2006; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Webb, 2005). Sin embargo, es importante destacar que un liderazgo democrático, distribuido o pedagógico, por sí solo, no lleva necesariamente a la justicia social y a la equidad. Este proceso no es suficiente, para que esté enfocado a la justicia social ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común (Murillo y Hernández, 2014, p. 24).



Liderazgo y desarrollo docente

El desarrollo de capacidades profesionales en la escuela es una de las tareas prioritarias de los líderes escolares en la actualidad (Leithwood 2009; Anderson, 2010; Montecinos y Cortez, 2015). Este desarrollo de capacidades docentes tiene como centro las

necesidades de la escuela en relación a su proyecto y planes educativos, y se articula mediante la instalación de prácticas sistemáticas de análisis y reflexión en torno a las necesidades formativas de los profesores (UNESCO, 2013). Estas últimas son portadoras de un conjunto de saberes profesionales adquiridos y desarrollados a lo largo de años de desempeño en la profesión. Los “saberes experienciales” (Tardif, 2004), resultan decisivos al momento de involucrar a los docentes en un proceso de cambios tan relevante como el que se requiere en el marco de la implementación de la Ley de Inclusión.

Marco metodológico

La investigación, de carácter exploratorio, se realizó desde un enfoque comprensivo-interpretativo, pues busca comprender y caracterizar las percepciones de un grupo de directores/as de establecimientos educativos, en la Región Metropolitana de Santiago y la región del Libertador General Bernardo O’Higgins, sobre la Ley de Inclusión. El acercamiento al objeto de estudio se realizó mediante una metodología cualitativa, para comprender los sentidos en las cosas dichas, o que dicen que hacen los sujetos consultados (Creswell, 2013). El enfoque centró su atención en “la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla” (Vela Peón, 2001, p. 63), de tal forma que se hizo énfasis en la voz de los actores y en el sentido que, en acción, ellos mismos dan a sus discursos. Las unidades de análisis fueron las percepciones de directores y directoras.

La muestra corresponde a 10 directores/as que participaron de un curso de formación impartido por el Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, quienes desempeñan labores de dirección en establecimientos educacionales de las regiones anteriormente mencionadas. La selección se realizó a través de la conformación de una muestra estructural, en la que los criterios fueron: 1) Región y 2) Tipo de establecimiento (enseñanza básica y enseñanza básica-media). El siguiente cuadro resume la selección de muestra:

Tabla 1. Selección de la muestra

Región	Tipo de establecimiento	Entrevista Director/a
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica	E. Directora N°1
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Directora N°2
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica	E. Directora N°3
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica	E. Director N°4
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Director N°5
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Director N°6
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica	E. Director N°7
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica	E. Directora N°8
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Directora N°9
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media	E. Directora N°10

Fuente: Elaborado por los autores

La técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista en profundidad semiestructurada, realizada a partir de una pauta validada a través del juicio de expertos. La técnica seleccionada permitió obtener el discurso del sujeto director o directora en un contexto, es decir, no aislado sino a partir de un habla social que se traduce en un texto social. Como se sabe, el discurso producido a través de la entrevista en profundidad es un relato en que el entrevistado se dibuja a sí mismo, se sitúa, en medio del sistema de etiquetas y delimitaciones sociales que lo sujetan (Delgado y Gutiérrez, 1999). Para efectos investigativos, se organizó un marco categorial para dar cuenta del obje-

tivo de la investigación. Tal como se mencionó en el apartado introductorio y de discusión teórica, el liderazgo inclusivo y el liderazgo para la justicia social se articulan y son consistentes con los principales rasgos y conceptos del liderazgo distribuido y pedagógico, en donde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución escolar se constituyen finalmente en las claves para liderar un espacio que promueve la inclusión y que aprecia la diversidad como rasgo propio y distintivo de la especie humana y de las comunidades. En atención a lo anterior, en el siguiente cuadro se presentan las dos categorías de análisis utilizadas en el estudio, con sus respectivas subcategorías:

Tabla 2. Categorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías
Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje	Rol del director en la escuela
	Prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje
	Orientaciones pedagógicas directivas para la inclusión
	Herramientas para enfrentar las diferencias en el aula
Desarrollo profesional de los docentes	Aprendizaje de habilidades que atiendan a la inclusión en la escuela
	Docentes resistentes a la inclusión
	Formación continua docente

Fuente: Elaborado por los autores

Resultados

Los resultados que arrojó esta investigación se organizaron de acuerdo a las percepciones de las/os directores, quienes, a través de su habla, entregaron las claves para dilucidar cómo están liderando pedagógicamente sus escuelas en el contexto de cambio que ha generado la Ley de Inclusión. Al respecto, se inicia el análisis destacando los discursos de los sujetos de acuerdo a las categorías: liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollo profesional de los docentes.

Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje

El logro de la inclusión en una escuela depende de una serie de factores entre los que destaca la existencia o construcción de una “cultura inclusiva” (León, 2012). De acuerdo a los hallazgos encontrados en los relatos analizados de las/os directores en estudio, se develan, sin embargo, prácticas vinculadas a estilos de liderazgo que se sitúan desde una posición de ejercicio de la autoridad con un claro tono autoritario y basados en relaciones jerárquicas, en contraposición a las relaciones horizontales que promueve el liderazgo para la inclusión (Ryan, 2016). Ello se aprecia en los discursos, en los cuales el control, la toma de decisiones -no compartidas- y la responsabilidad única de liderar se expresan como parte de las prácticas cotidianas en las relaciones de poder y en las interacciones sociales del establecimiento educativo, y se puede observar en las citas que se presentan a continuación y que corresponden a declaraciones de los directivos.

Yo creo que también es una responsabilidad de nosotros, como equipo directivo, que no hemos sido capaces de poder..., no quiero, no quiero mal utilizar la palabra control, pero sí acompañar a los profesores en esa instancia, en ese momento, de forma más permanente (E. Director 4).

En la cita se observa que para el director las prácticas de liderazgo tienen un evidente componente de control y, a pesar del intento por distanciarse del concepto, se devela en el discurso la cercanía personal con el control a través de la práctica. Al respecto, desde los enfoques de liderazgo inclusivo y para la justicia social (Murillo y Hernández, 2014; Ryan, 2016; Sarasola y De Costa, 2016), se reconoce la necesidad de llevar adelante prácticas directivas que logren superar los mecanismos de control institucional, orientados a ejercer dominio sobre los actores de la comunidad, mediante la generación de espacios de colaboración y participación basados en la confianza.

Escucho mucho sus proposiciones, sus propuestas, las tomo y las conversamos para..., para yo lograr lo que ellos quieren, pero también no al 100%, ni que el colegio tampoco..., o sea, tratar de equilibrar. Entonces, si bien es cierto [que] ellos no toman la decisión, sí la proponen, la trabajan conmigo, yo la llevo y la expongo a las demás personas, donde yo tengo que ir, a todos los estamentos (E. Director 3).

De forma muy parecida, en la cita se puede observar claramente la idea del entrevistado sobre su rol en la institución y el tipo de relaciones que establece con los profesores que lidera. El director declara que las atribuciones asociadas al proceso de “toma de decisiones” siguen siendo unilaterales y exclusivas. Los “otros”, en tanto “otros”, solo proponen, no toman decisiones, éstas son



ejecutadas por quien lidera, más bien dirige, la institución. A pesar del conjunto de orientaciones de la política pública (Ley de Formación Ciudadana, Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Nueva Política de Convivencia Escolar), lo declarado por el director permite concluir que en el establecimiento no existe una cultura de participación de los/as docentes u otros actores, en la toma de decisiones.

Por otra parte, en el texto que se presenta a continuación se devela cómo el liderazgo, en tanto atributo legítimo y condición formal para influir y movilizar las voluntades de otros, es concebido como una característica propia del director, quien está solo en la posición de liderar, atribución que no es, por cierto, compartida.



A nivel de liderazgo, que es mi caso, que yo tengo que estar ahí, también trato en lo posible de que en mi..., eh..., el área que es mía, que tengo que mirar a nivel general, tener también el tema de [lo] colaborativo... sí, sí se hace (E. Directora 2).

Continuando con el análisis sobre las declaraciones relacionadas con las prácticas de liderazgo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los directores y directoras, al momento de indagar sobre cuáles son las orientaciones pedagógicas que entregan a sus profesores en el contexto de la Ley de Inclusión, señalan que, en primera instancia, carecen de conocimientos para dar orientaciones precisas y claras a su equipo de docentes.

Quizás yo no maneje tanto la forma, las capacidades para poder poner de parte mía y poder, como equipo directivo, ayudar a mejorar aquello. Entonces, siento que ahí, eh..., se nos ha dejado muy abierto, muy, muy simple. No estamos capacitados para enfrentarlo al 100% (E. Directora 3).

Situación similar plantea el siguiente director:

Porque considero que, por ejemplo, en el caso mío, yo, yo no digo que yo las tenga, pero yo también creo que nosotros, como equipo directivo, considero que estábamos al debe en el tema de cómo trabajarlo, porque yo creo que la Ley de Inclusión se nos vino encima (E. Director 4).

A pesar de que sus relatos apuntan a la ausencia de preparación para enfrentar la implementación pedagógica de la Ley de Inclusión, han tenido, de igual forma, la tarea de guiar el proceso, y para ello han dado orientaciones, como las que se relatan a continuación:

Bueno, hemos tratado de nosotros, la parte de arriba, de inventar estrategias, pero cuando ellos tienen que trabajar con la diversidad se complica mucho. Nosotros tenemos un

equipo psicosocial, hemos tratado de hacer talleres, estrategias, para poder que ellos tengan como ciertas formas de trabajar, los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños al interior del aula y aun así igual lo siguen haciendo. No ha sido fácil (E. Director 5).

Este discurso evidencia la perspectiva de liderazgo del entrevistado, puesto que el director alude a una posición superior: “la parte de arriba”, dando a entender que la autoridad de un cargo de directivo los posiciona, en una condición jerárquica, sobre el equipo docente, los/as estudiantes y los/as apoderados/as, siendo ellos (los directivos) quienes deciden sobre las estrategias de aprendizaje que luego se implementarán. Sin duda esta es una perspectiva del liderazgo que se aleja del liderazgo inclusivo, el cual promueve espacios participativos y relaciones horizontales, tanto en las decisiones globales, como en las específicas de la escuela (Ryan, 2016).

Desarrollo profesional docente

Para continuar con el análisis de lo hallado en los discursos de las/os directoras, en este apartado se presentará la forma en que ellos se relacionan con el liderazgo del director y el desarrollo profesional de los docentes. Tal como se ha planteado en la discusión teórica, ejercer un liderazgo para la inclusión requiere de la instalación y promoción de espacios e instancias permanentes, participativas, basadas en la confianza y en relaciones horizontales, que permitan desarrollar la reflexión y acción colectiva de la comunidad escolar desde sus saberes y experiencias (Krichesky y Murillo, 2011). Por ello, el rol del directivo en el desarrollo profesional de sus docentes sin duda es clave en un liderazgo que promueva la escuela inclusiva. En función de ello existen

algunas prácticas esenciales en el liderazgo para la justicia social, tales como atender a “los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional y potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje” (Sarasola y De Costa, 2016, p. 127).

Al respecto, la investigación arrojó que, desde la perspectiva de los/as directores/as, la falta de capacitación docente y la carencia de herramientas pedagógicas para la diversidad de aprendizajes, y para la diversidad en sus más diversas expresiones, constituyen algunos de los factores que condicionan la posibilidad de que la Ley de Inclusión pueda implementarse como se espera.

Entonces ha costado hacer un trabajo, de repente, y yo siento que ahí como que faltó esa capacitación, esa capacitación de actualizar la mente de la gente, que estamos en un mundo distinto, con diversidad de gente en distintas situaciones (E. Directora 1).

No tienen las herramientas para poder como..., para abordar este tipo de niños y que..., y que para nosotros también ha sido un tremendo desafío (E. Director 4).

Ambas citas reflejan la responsabilidad que los sujetos directores atribuyen a los docentes en propiciar una escuela inclusiva. La falta de actualización pedagógica es uno de los puntos que enfatizan para no involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje que logren atender la diversidad en el aula. Sin embargo, no se observan menciones o reflexiones hacia cuál es el rol que les corresponde como líderes en este proceso formativo, o de preparación, de las capacidades de los/as docentes para enfrentar los cambios que se asocian a la implementación de la Ley de Inclusión.

No todos los docentes se involucran porque es muy complicado, porque como hay mucha diversidad de alumnos, entonces hay miedo, hay temor, pero no miedo o temor de que están haciendo algo mal, es más el temor de no saber cómo tratar al estudiante (E. Directora 3).

La percepción de las/os directores sobre sus docentes permite comprender la falta de confianza hacia sus capacidades profesionales, develando, en este estudio, la ausencia de un liderazgo pedagógico que permita fortalecer los saberes de los docentes.

O sea, creo que los profesores se sienten, eh..., hasta dolidos, eh... por, por esta situación, porque creen que, que recibir a los niños, entre comillas, a todos los niños, o a cualquier niño, y que ellos creen que no están preparados para poder atender este tipo de niños (E. Director 7).

En el mismo sentido, se ha declarado que los docentes se resisten a la implementación de la Ley de Inclusión, debido a la falta de herramientas para la diversidad de aprendizajes, lo que posteriormente dificulta el clima escolar en el aula.

Se niegan, se niegan y no lo quieren aceptar, porque es muy difícil trabajar con alumnos que tú les quieras desarrollar la habilidad y cómo les mantengo la disciplina, o vienen con otras conductas (E. Directora 3).

Los profesores dicen: nosotros cada vez tenemos menos herramientas o menos autoridad ¿ya?, y la Ley de Inclusión nos está quitando más autoridad (E. Directora 9).

En esta última cita se manifiesta la comprensión de los directores sobre las prácticas pedagógicas en el aula, en donde prevalece una idea del proceso de aprendizaje y de las interacciones sociales y pedagógicas asociados a él, centrada en el control y en la autoridad del docente sobre los estudiantes, alejándose así del tipo de prácticas participativas de enseñanza-aprendizaje, que promueven la inclusión mediante el impulso del trabajo autónomo de los estudiantes y de relaciones basadas en la colaboración y la confianza entre estudiantes y de ellos con los docentes.

La falta de confianza expresada por los directores hacia las prácticas pedagógicas de los profesores queda en evidencia en la cita que se presenta a continuación, en la que la no actualización y el cambio de práctica de los/as docentes es el común denominador.

O sea, yo veo que, eh..., que los profesores siguen haciendo las mismas prácticas del año pasado, del año antepasado (E. Director 5).

Conclusiones

La investigación realizada permitió concluir que los/as directores/as del estudio no expresan diferencias significativas en sus percepciones sobre la Ley de Inclusión; tampoco lo hacen en cuanto a la forma de liderar los establecimientos educativos en el contexto del proceso de cambios impulsados por ella. Tal situación puede deberse, entre muchos otros, a los siguientes factores:

- Los mecanismos de generación de políticas públicas no logran incorporar de modo efectivo a las comunidades escolares, generando muchas veces respuestas formales de su parte (“se acata pero no se cumple”) o reacciones de mayor o menor resistencia.

- La implementación de esta política pública, al menos en ambas regiones, ha sido en apariencia deficiente; parece que los/as directores/as han recibido indicaciones y orientaciones muy similares de parte de las autoridades nacionales y locales, sin que dichas orientaciones les permitan propiciar espacios y tiempos efectivos para adecuar las escuelas en función de la implementación de la Ley de Inclusión.
- En atención a estos dos primeros elementos, en los que se manifiesta una dinámica vertical del sistema escolar, es posible observar, en las declaraciones de directores/as, que ella se reproduce en el tipo de interacciones sociales dentro de la escuela, lo que constituye, como se ha visto, un claro obstáculo para la generación de espacios de participación e instancias de colaboración basadas en la confianza, elementos claves para la construcción de una cultura inclusiva.
- La paradoja antes descrita, por otra parte, se acentúa al momento de analizar cómo los participantes del estudio declaran liderar sus escuelas. Parece ser que las similitudes en su formación y trayectoria profesional también se expresan en

este ámbito, puesto que la descripción que hacen de sus estilos de liderazgo no difiere del todo entre una región y otra, más bien, tiende a caracterizar y justificar de manera muy semejante los modos de gestionar la escuela.

- En relación a estas similitudes, se puede señalar que, de acuerdo a la percepción de los participantes en el estudio, el liderazgo escolar se comprende como un ejercicio de la autoridad que les entrega el cargo desde una perspectiva más bien autoritaria, basada en el ejercicio del poder, lo que se expresa en una toma de decisiones no compartidas, falta de confianza pedagógica en los docentes, justificación de mecanismos y estrategias de control, y acatamiento formal de las normas.
- Por último, se concluye que para permitir y facilitar el cambio de prácticas no inclusivas en las escuelas, se hace necesario generar iniciativas de formación de líderes escolares, más allá de los mismo directores, a partir de los principios de la inclusión y la participación, a través de la promoción y adecuación de determinados estilos de liderazgo, como el Inclusivo y el Liderazgo para la Justicia Social.

Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 34-52.
- Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Obtenido desde https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_McKensey.pdf
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), pp. 325-45.
- Bogotch, I. E. (2000). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), pp. 138-56.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Creswell, J. (2013). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (Eds.). (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), pp. 305-35.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), pp. 65-83.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), pp. 133-60.

- Mineduc. (2015). *Ley de Inclusión Escolar de 2015, No 20845*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Montecinos, C., y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Revista Docencia*, No. 55, pp. 52-61.
- Murillo, J., y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 3(2), pp. 11-30.
- Navarro, G. M. (2016). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), pp. 161-73.
- República de Chile. (2009). *Ley General de Educación, No. 20370*. Santiago: Imprenta Nacional.
- República de Chile. (2014). *Mensaje presidencial a la Cámara de Diputados en el envío del proyecto que crea la Ley 20845 de Inclusión Escolar, 19 de mayo de 2014*. Santiago: Imprenta Nacional.
- República de Chile. (2016). *Ley Plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. 2016. N° 20911*. Santiago: Imprenta Nacional.
- República de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar. 2015-2018*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En Weinstein, J. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sarasola, M., y Da Acosta, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49), pp. 121-39.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. París: UNICEF.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Valenzuela, J. P. (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En *II Escuela Chile-Francia. Transformaciones del Espacio Público*. Santiago: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, pp. 131-56.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 63-95). México: Porrúa, FLACSO, COLMEX.

