

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2023 – Abril 2024 / Volumen 17 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación y Ciencias Sociales



**Universidad
Central**



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid
Madrid - España
javier.murillo@uam.es
<https://www.uam.es/>

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Neida Colmenares Mejías (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paz Concha Méndez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Dra. Marcela Betancourt Saéz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Claquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. inclusiva@ucentral.cl

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales
Universidad Central de Chile

I.S.S.N.: 0718-7378
Volumen 17 N° 2
Noviembre 2023 - Abril 2024

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ÍNDICE

Editorial. Inclusión de los Hombres y las Masculinidades en las Políticas y Prácticas Educativas para Promover la Equidad de Género	11
<i>Cynthia Duk y F. Javier Murillo</i>	
Sección temática	
Presentación. Liderazgo Educativo Inclusivo	17
<i>F. Javier Murillo y Cynthia Duk</i>	
Liderar una Escuela Inclusiva en Chile: La Importancia de los Líderes Medios	21
<i>René Valdés y Nivaldo Pérez</i>	
¿Liderazgo Inclusivo? La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares	37
<i>Inmaculada Gómez-Hurtado, María del Pilar García-Rodríguez, Inmaculada González-Falcón y José Manuel Coronel-Llamas</i>	
Cultura de Educación Inclusiva: Análisis desde la Gestión de Centros Educativos Costarricenses	55
<i>José A. García-Martínez, Evelyn Chen, Warner Ruiz-Chaves y Arantxa León-Carvajal</i>	
“Incluirmos Todos”: Estudio de un Caso Chileno sobre Liderazgo Escolar Inclusivo	71
<i>José Améstica</i>	
Habilidades Personales en Liderazgo Inclusivo de Docentes de Educación Diferencial en Contextos No Convencionales, Región de La Araucanía, Chile	89
<i>Ninosca Carmen Bravo-Villa, Genesis Italia López-Mora, Carolina Lourdes Acuña-Flores, Isamar Beatriz Jara-Aguilera y Hellette Stefanie Nuñez-Candia</i>	
Metacognición Institucional: Herramienta de Gestión Participativa para el Liderazgo Inclusivo en Educación	119
<i>Pedro Sotomayor-Soloaga, Daniela Escobar-Mancilla y Pablo Contreras-Torres</i>	
Posiciones del Discurso de Líderes sobre una Universidad Inclusiva	139
<i>Azahara Jiménez-Millán</i>	

Sección libre

Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes con Sordera: Una Revisión Sistemática 159

Taise Dall'Asen y Constanza Andrea San-Martín-Ulloa

Orientación Sexual, Identidad de Género y Participación de Estudiantes: Creencias de Docentes 177

Carola Cerpa-Reyes, Mónica Vargas-Toledo y Vanessa Garvía-Betanzo

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

EDITORIAL

Inclusión de los Hombres y las Masculinidades en las Políticas y Prácticas Educativas para Promover la Equidad de Género

Inclusion of Men and Masculinities in Educational Policies and Practices to Promote Gender Equality

Cynthia Duk ^{1,*} y F. Javier Murillo ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad Autónoma de Madrid, España

La educación inclusiva es un imperativo ético que, sustentado en el enfoque de derechos, pone en el centro la valoración de la diversidad en todas sus expresiones como medio de combatir toda forma de discriminación y exclusión, y garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas y bajo condiciones de igualdad a todos los y las estudiantes. Esta visión, sin duda ambiciosa e incluso utópica de la educación, implica una revisión constante y en profundidad de los valores, políticas y prácticas educativas que se despliegan en los centros educativos, y que de manera explícita o implícita reproducen patrones culturales que contribuyen al desarrollo de actitudes y comportamientos sexistas, racistas, clasistas y capacitistas en las escuelas.

En este marco, la discusión sobre inclusión y reconocimiento de las diversidades desde la perspectiva de género se ha mantenido en el debate con mayor o menor intensidad durante varias décadas. De esta forma, podemos afirmar que los avances han sido significativos en materia de derechos y políticas públicas gracias a los movimientos sociales de mujeres y a la existencia de abundante evidencia de la investigación en este campo, que arroja luces sobre las consecuencias de una formación sexista constitutiva del modelo patriarcal dominante que persiste en los sistemas educativos de Latinoamérica hasta nuestros días.

Existe consenso respecto que los principales agentes socializadores de género son la familia, la escuela, los pares y los medios de comunicación masiva. A través de estos se transmite y reproduce el modelo hegemónico que rige el sistema sexo-género en nuestras sociedades. Para Pedro Uribe (2020)

La socialización de género resulta efectiva principalmente porque ese modelo se vuelve altamente deseable y se retroalimenta constantemente, configurándose como norma un sólo tipo de cuerpo (hombre o mujer), identidad (cisgénero) y deseo (heterosexual), excluyendo y marginando todo aquello que se halla fuera de ésta (intersexuales, transgéneros y homo/bi/asexuales principalmente). (p. 117)

CÓMO CITAR:

Duk, C. y Murillo, F. J. (2022). Editorial. Inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas y prácticas educativas para promover la equidad de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200011>

Convengamos que los centros educativos son reconocidos como uno de los contextos más influyentes y cuyo papel es central en la construcción social de las normas, relaciones y comportamientos asociados al género. Poseen gran potencial para cimentar y reforzar normas de género patriarcales desiguales o, por el contrario, de aprovechar su potencial transformador para modificarlas, contrarrestando el desarrollo de la identidad masculina hegemónica, como forma de contribuir a la construcción de relaciones más equitativas de género en y desde la educación.

Sin embargo, aunque comprensible, de cara al trato desigual que históricamente han experimentado las mujeres y a los enormes esfuerzos que han debido realizar para obtener crecientes cuotas de igualdad, no deja de ser paradójico que no estemos poniendo suficiente atención a cómo el régimen de género imperante afecta el desarrollo identitario y socioafectivo y la vida de los niños y jóvenes varones y al rol que estos pueden y deben jugar como aliados en la reconfiguración y promoción de relaciones de género más equitativas e inclusivas.

De hecho, no es hasta el 2004, con la Declaración de Acuerdo en la 48 Sesión de la Comisión sobre el Status de la Mujer y la posterior publicación del primer acuerdo internacional, cuando se incorpora en la agenda internacional a hombres y niños a fin de avanzar en equidad de género (ONU, 2004); considerándose allí la educación formal como un espacio estratégico para abordar este relevante desafío. Durante veinte o más años de estudios en masculinidades, no solo se ha comenzado a posicionar este tema, especialmente desde el ámbito académico, sino que se ha evidenciado cómo los niños y jóvenes varones son modelados por las estructuras sociales y educativas, y cómo estas normas de género masculino y de poder jerárquico entre hombres contribuyen a discriminar y a vulnerar en sus derechos a muchos de ellos. De este modo, la escuela no es neutra en la construcción de las masculinidades, los estudios indican que el régimen de género de las escuelas y su relación con la construcción de las masculinidades tiene una dimensión práctica en distintas áreas de la organización escolar: en el currículum, la gestión escolar, la disciplina, el deporte y los juegos, la sexualidad, la relación entre docentes y estudiantes, así como entre los pares. Como señala Madrid (2011, p. 132), existiría un patrón de prácticas que define las concepciones de masculinidad(es) y feminidad(es), jerarquizándolas en términos de prestigio y poder, y que este se manifestaría en las prácticas cotidianas a través de la división de género en el trabajo, la forma en que se ejerce la autoridad y el control, cómo se usa el cuerpo y cómo se vive la sexualidad.

Una de las vulnerabilidades relacionadas con las formas dominantes de masculinidad, tiene que ver con las expectativas sociales casi universales de que la función principal del hombre debe ser la de proveer, y la frustración y pérdida de estatus que generalmente estos enfrentan cuando no pueden responder a este mandato. La salud es otra área de vulnerabilidad, muchos estudios han dado cuenta de las altas tasas de patología y mortalidad debido al alcohol, tabaco y abuso de drogas, accidentes de tránsito y suicidio, lo que tiene un impacto negativo no sólo en los hombres, sino también en las mujeres, las familias y, por lo tanto, en toda la sociedad. Por último, y no menos importante, algunos estudios indican que habría una relación entre cómo se construye la masculinidad y el ejercicio de la violencia. De hecho, los datos muestran que en educación quienes mayoritariamente ejercen el acoso escolar o *bullying* son varones y que, por lo general, las víctimas suelen ser otros estudiantes que no siguen los mandatos de la masculinidad tradicional y son percibidos por sus pares como débiles o próximos a lo femenino.

Desde nuestra perspectiva, el género ha sido considerado casi universalmente de manera incorrecta, en referencia a los factores sociales que conforman fundamentalmente la realidad de las mujeres y las niñas.

Compartimos con Sebastián Madrid (2011, p. 145) que el principal objetivo de incluir a niños y adolescentes en las políticas de equidad de género en educación debe ser un objetivo de justicia social en un sentido amplio que vaya más allá del acceso y permanencia en el sistema. Esto significa promover políticas y prácticas centradas en reconfigurar las relaciones de género y que la escuela amplíe las formas aceptables y legítimas de ser hombre y las formas de relacionarse con las mujeres y con otros hombres. Significa promover un cambio en las prácticas masculinas incentivando nuevas alternativas de construir la masculinidad(es) y de usar y sentir el cuerpo.

Referencias

- Madrid, S (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela. En F. Aguayo y M. Sadler (Coords.), *Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 128-150). Universidad de Chile.
- ONU. (2004). *Conclusiones convenidas de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer sobre el papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad de género*. ONU.
- Uribe Roncallo, P. (2020). Masculinidades alternativas: Varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 115-129.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200115>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

PRESENTACIÓN

Liderazgo Educativo Inclusivo

Inclusive Educational Leadership

F. Javier Murillo ^{1,*} y Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Central de Chile, Chile

Si afirmamos que la educación, para ser tal, debe ser inclusiva, deberíamos defender que el liderazgo educativo, para serlo, también debería ser inclusivo. Y sin duda lo defendemos. Sin embargo, al igual que hacemos con la educación, que desistimos de perder el adjetivo de “inclusiva” para reforzar con su presencia la necesidad de que sea una educación de todas las personas y para todas ellas, es necesario hablar de un liderazgo educativo inclusivo para subrayar con fuerza la idea de que un liderazgo en educación debe tener como máxima prioridad el aprendizaje y participación de todas y cada de las personas de la comunidad educativa.

Los diferentes estudios llevados a cabo para identificar las características de las personas que ejercen un liderazgo educativo que favorece la inclusión han realizado algunas aportaciones interesantes que ayudan a dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de esta concepción de liderazgo inclusivo. Así, este tipo de liderazgo bebe de otras propuestas tales como el liderazgo transformacional, el liderazgo pedagógico o el liderazgo distribuido. Y comparten muchos elementos con el liderazgo educativo para la justicia social, tanto que no es infrecuente llamarlo liderazgo inclusivo y para la justicia social.

En ese sentido, hay que subrayar que estamos pensando en un liderazgo ejercido por un conjunto de personas en colaboración, centrado en la creación una comunidad educativa que luche contra cualquier tipo de selección, marginación o exclusión y que favorezca el desarrollo integral y la plena participación de todas las personas de la comunidad educativa, a través de una cultura que reconoce y valora la diversidad en sus múltiples manifestaciones, y una gestión eficaz de los recursos que provee apoyos oportunos y pertinentes a quienes lo requieran para progresar en su trayectoria educativa.

Se trata de un liderazgo democrático que contribuye a construir una comunidad de cuidado mutuo donde todas las personas, independientemente de su clase social, grupo étnico-cultural de pertenencia, necesidad educativa, identidad de género, elección sexual u otras características personales o sociales, aprendan y se desarrollen juntas, y que, además, sea palanca de transformación para conseguir una sociedad más inclusiva, equitativa y justa.

CÓMO CITAR:

Murillo, F. J. y Duk, C. (2023). Presentación. Liderazgo educativo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 17-19.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200017>

Aunque resulte una temeridad hablar de prácticas que definen y caractericen un liderazgo educativo inclusivo, especialmente sabiendo que estas deben estar adaptadas a las características de la escuela y su contexto, y siendo conscientes de que las mismas no son del todo originales dado que están influidas de otros tipos de liderazgo, vamos a proponer algunas de ellas a modo de provocación. Así, desde nuestra perspectiva, algunas de las prácticas que caracterizan el hacer de las personas que desarrollan un liderazgo educativo inclusivo son las siguientes:

- Identifican y articulan una visión de la escuela definida por su lucha activa contra cualquier tipo selección, discriminación y marginación, mediante la combinación de un planteamiento equitativo para acabar con las diferencias que producen desigualdades, valorizando la diversidad humana y a cada persona como miembro de una o varias comunidades.
- Favorecen la creación de una cultura inclusiva, lo que implica atención diferenciada en función de las necesidades del estudiantado, confianza y altas expectativas hacia ellos y ellas y colaboración entre toda la comunidad escolar.
- Se ocupan por el desarrollo de las personas, generando oportunidades para el desarrollo personal y profesional, dando apoyo individualizado y favoreciendo la autonomía profesional del profesorado.
- Fomentan la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, donde se potencie el aprendizaje de toda la comunidad escolar a partir de la colaboración y el apoyo mutuo.
- Favorecen el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores en el aula.
- Promueven la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- Expanden el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.
- Potencian un liderazgo democrático, donde se implique toda la comunidad educativa.

Pero dejémosnos de elucubraciones y vayamos a la presentación de la sección monográfica del número 17(2) de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, que para eso estamos.

Conforman la sección un variadito de ocho excelentes artículos que abordan el tema del Liderazgo educativo inclusivo desde diferentes perspectivas, contextos y niveles educativos. Y lo abre un buen trabajo empírico del especialista en la temática René Valdés acompañado en esta ocasión por el profesor Nibaldo Perez. Ambos nos llevan a observar el papel clave de las personas que ejercen el liderazgo medio en Chile y a comprender las prácticas que ejercen relacionadas con la inclusión.

Uno de los equipos de investigación españoles que más saben y más nos han enseñado sobre liderazgo inclusivo son los responsables de la segunda aportación. Inmaculada Gómez-Hurtado, María del Pilar García-Rodríguez, Inmaculada González-Falcón y José Manuel Coronel-Llamas, de la Universidad de Huelva, nos acompañan con sus letras a conocer las percepciones de las familias hacia las practicas directivas desde el prisma de la inclusión escolar.

Desde Costa Rica y de la mano de José A. García-Martínez, Evelyn Chen, Warner Ruiz-Chaves y Arantxa León-Carvajal, buenos referentes de la temática en su país, nos adentramos en la cultura inclusiva de las escuelas públicas costarricenses desde la perspectiva de las personas directoras. Y lo hacemos desde el enfoque cuantitativo que nos ofrecen. Seremos sinceros... nos gusta.

Y también nos agrada la mirada más focalizada que nos aporta José Améstica, cuyo trabajo busca comprender de qué forma las prácticas de liderazgo escolar inclusivo tienen lugar en una escuela pública chilena.

El equipo de la Universidad de Católica de Temuco (Chile) conformado por Ninosca Carmen Bravo-Villa, Genisis Italia López-Mora, Carolina Lourdes Acuña-Flores, Isamar Beatriz Jara-Aguilera y Helliette Stefanie Nuñez-Candia nos presenta una investigación que aborda las narrativas de profesorado de educación diferencial que se desempeña en contextos no convencionales sobre las habilidades personales desarrolladas para ejercer el liderazgo inclusivo en diferentes instituciones como aulas hospitalarias, clínicas psicológicas, entidades públicas de educación, programas de libertad asistida y fundaciones educativas. Casi nada.

El sexto de los ocho artículos nos hace una sugerente propuesta. Nos propone la “metacognición institucional” como una herramienta de gestión participativa para que los y las líderes escolares puedan impulsar y mantener en el tiempo estrategias de educación inclusiva, monitoreando los obstáculos que puedan surgir en el proceso. La autoría corresponde al equipo de la chilena Universidad del Bio-Bio conformado por Carlos Javier Ossa-Cornejo, Roxana Balbontín-Alvarado y Juana Irene Castro-Rubilar.

Los dos artículos que cierran la sección están centrados en el liderazgo inclusivo en niveles postobligatorios. Así, el primero de ellos, desarrollado por los chilenos Pedro Sotomayor-Soloaga, Daniela Escobar-Mancilla y Pablo Contreras-Torres, nos lleva de la mano por los fundamentos teóricos y normativos, así como las experiencias que dan cuenta del desarrollo actual del liderazgo inclusivo en la Educación Superior chilena. En ese recorrido se centran en tres elementos centrales: bases normativas asociadas a inclusión que sustentan el liderazgo inclusivo; evolución del concepto y su incorporación en el ámbito de la educación superior, y revisión de prácticas.

La profesora de la Universidad de Córdoba Azahara Jiménez-Millán cierra la sección con un excelente trabajo, fruto de su tesis doctoral, que nos sumerge en el complejo mundo del liderazgo educativo inclusivo en la Educación Superior. Concretamente con su trabajo nos acerca a los enfoques desde los que se pretenden avanzar en diversidad e inclusión en las universidades españolas desde la mirada de sus líderes.

Ocho artículos, en definitiva, que buscan profundizar en el conocimiento de un liderazgo educativo que pretende construir centros educativos más inclusivos y más justos y, con ello, hacer una sociedad mejor.

Feliz lectura.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Liderar una Escuela Inclusiva en Chile: La Importancia de los Líderes Medios

Leading an Inclusive School in Chile: The Importance of Middle Leaders

René Valdés ^{*},¹ y Nibaldo Pérez ²

¹ Universidad Andrés Bello, Chile

² Escuela Especial de Lenguaje Abelardo Iturriaga, Chile

RESUMEN:

El objetivo de este estudio fue analizar las prácticas que ejercen líderes medios, así como conocer las barreras y facilitadores que enfrentan, en escuelas chilenas con orientación inclusiva. Mediante una metodología cualitativa se llevaron a cabo 42 entrevistas y 20 grupos focales a miembros del equipo de gestión (equipos directivos, coordinadores y profesionales de apoyo) en siete escuelas con sello inclusivo. Los resultados destacan cinco líderes medios: (1) jefes/as técnicos pedagógicos; (2) encargados/as de convivencia escolar; (3) coordinadores/as PIE (4); duplas psicosociales y; (5) facilitadores lingüísticos. Las prácticas de estos líderes abarcan un conjunto de ámbitos claves para la inclusión: como sensibilización, trabajo colaborativo, atención de la diversidad y apoyo en procesos inclusivos como el bienestar y la participación. Se concluye que los líderes medios pueden ser actores transformadores en escuelas con sello inclusivo, no obstante, para que esto ocurra es necesario que sean formados y potenciados por las autoridades locales evitando, a la vez, la individualización de la inclusión escolar.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Liderazgo escolar, Interculturalidad, Barreras, Participación

ABSTRACT:

The objective of this study was to analyze the practices exercised by middle leaders, as well as to know the barriers and facilitators they face, in Chilean schools with an inclusive orientation. Using a qualitative methodology, 42 interviews and 20 focus groups were carried out with members of the management team (management teams, coordinators and support professionals) in seven schools with an inclusive seal. The results highlight five middle leaders: (1) pedagogical technical chiefs; (2) responsible for school coexistence; (3) PIE coordinators (4); psychosocial couples; and (5) linguistic facilitators. The practices of these leaders cover a set of key areas for inclusion: such as awareness, collaborative work, attention to diversity and support in inclusive processes such as well-being and participation. It is concluded that middle leaders can be transformative actors in schools with an inclusive stamp, however, for this to happen it is necessary that they be trained and empowered by local authorities, avoiding, at the same time, the individualization of school inclusion.

KEYWORDS:

Inclusive education, School leadership, Interculturality, Barriers, Participation

CÓMO CITAR:

Valdés, R. y Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: La importancia de los líderes medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 21-36.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021>

1. Introducción

La inclusión en educación es un asunto de primera necesidad a nivel internacional. Desde la Declaración de Salamanca (1994) hasta la Declaración de Incheon (2015) se entiende la inclusión como la piedra angular de una educación transformadora. En el caso de Chile en los últimos 30 años, pero especialmente en la última década, el compromiso por una educación inclusiva se ha traducido en la promulgación de leyes, decretos, programas, cuerpos normativos y en el diseño de guías y recomendaciones ministeriales para el abordaje de la diversidad en la escuela (Manghi et al., 2020; Valdés y Fardella, 2022).

La instalación de toda esta acción pública ha introducido nuevos objetivos para las escuelas, nuevas dimensiones educativas de interés, así como la incorporación de perfiles y roles específicos. En relación a esto último, en este trabajo adoptamos el concepto de líderes medios para referirnos a otros liderazgos al interior de las escuelas que van más allá de la figura de los/as directores/as escolares y que, según la literatura consultada, tienen roles estratégicos para desplegar colaborativamente prácticas escolares promotoras de objetivos comunes (Lipscombe et al., 2021). La evidencia respalda el impacto de los líderes medios en la práctica docente y en los resultados académicos (Highfield y Rubie-Davies, 2022). Sin embargo, todavía se requiere contar con más información para analizar la influencia de estos líderes en la consecución de procesos escolares inclusivos. Por esta razón, el objetivo de este estudio fue analizar las prácticas que ejercen líderes medios, así como conocer las barreras y facilitadores que enfrentan, en escuelas chilenas con orientación inclusiva. Se espera que las contribuciones de este trabajo permitan descentralizar la figura de la dirección escolar, reconocer el potencial inclusivo de otros líderes en la escuela, pero, sobre todo, entender la inclusión como proceso multidimensional que requiere de un abordaje sistémico y colaborativo.

2. Políticas de inclusión escolar en Chile

En los últimos años, Chile ha desplegado una profusa acción pública sobre calidad de la educación. Esto ha implicado la promulgación de leyes, decretos y normativas con el propósito de establecer espacios escolares más inclusivos, justos y con una buena convivencia escolar (López et al., 2023). Esto ha posibilitado la aparición de nuevas figuras profesionales encargadas de involucrarse en la escuela, traducir políticas locales, liderar y coordinar estrategias de mejora, así como involucrarse en la gestión de la inclusión escolar (Valdés y Fardella, 2022). Dado que no es factible abarcar todas las regulaciones existentes, daremos cuenta de aquellas que resulten más pertinentes para el propósito de este trabajo.

La primera normativa que conviene destacar es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) promulgada en el año 2008. Esta ley establece la entrega de una subvención adicional al sostenedor de una escuela por cada alumno prioritario, vale decir, que su situación económica dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. A cambio de esta subvención, las escuelas deben implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Esta ley permite, por una parte, designar a un/a encargado/a SEP, cuya función consiste en velar por el uso óptimo de los recursos y, por otra parte, permite la contratación de nuevos profesionales de apoyo que las escuelas consideren relevantes para el logro de los objetivos asociados al PME. Esto

último ha permitido la instalación y conformación de equipos multidisciplinarios al interior de las escuelas chilenas que reciben esta subvención.

La segunda normativa a considerar es el decreto 170 del año 2010 que conforma el Programa de Integración Escolar (PIE) y que, a la fecha, es considerada la estrategia inclusiva oficial del sistema educativo chileno. El PIE, entre otras cosas, establece subvenciones para diagnósticos específicos, ordena una evaluación diagnóstica multidisciplinaria y crea los equipos de aula entre profesores de aula y profesores especialistas. El decreto 170 instala la figura del coordinador/a PIE, que es el encargado de liderar los procesos diagnósticos, define y entrega apoyos al alumnado, gestiona el trabajo del profesorado de educación especial y, por lo general, es parte del equipo de gestión de una escuela.

La tercera normativa es la Ley de Violencia Escolar promulgada el año 2011 que establece la figura del encargado/a de convivencia escolar, que es la persona responsable de asegurar que la definición oficial de la convivencia escolar se refleje en acciones concretas dentro de la comunidad educativa y para ello debe coordinar un equipo de convivencia, implementar actividades y liderar un buen clima institucional. Si bien la Política Nacional de Convivencia Escolar promulgada el año 2019 señala que no se debe reducir la convivencia a una figura profesional, lo cierto es que, actualmente, los encargados de convivencia escolar son actores relevantes en las escuelas chilenas.

Finalmente, no podemos omitir la Ley de Inclusión Escolar 20.845 de 2015, cuyo objetivo principal es garantizar el acceso a la escuela sin discriminación, establecer gratuidad y eliminar el lucro en los establecimientos que reciben subvención estatal. Si bien esta ley no crea figuras específicas, todo lo señalado en los párrafos anteriores debe tributar al espíritu de la Ley de inclusión y esto requiere acciones tanto de los líderes formales como de los líderes medios en la escuela. Esta ley y otras normativas con foco en el alumnado extranjero, por ejemplo han conformado una contundente acción pública sobre inclusión que ha posibilitado, a la vez, un terreno llano para la aparición de líderes medios.

3. Liderazgo escolar inclusivo y líderes medios

La literatura sobre educación inclusiva reconoce la importancia que tienen líderes escolares en la conducción y consolidación de escuelas inclusivas (Valdés, 2022). Esto se conoce como estilo de liderazgo inclusivo (Kugelmass, 2003; León, 2012; Gómez-Hurtado et al., 2021; Ryan, 2016; Valdés, 2022) e implica lo siguiente:

- Se basa en una perspectiva cultural (cultura escolar inclusiva), relacional (comunidad) y distribuida (mayor participación) para entender el liderazgo
- La responsabilidad no recae únicamente en el/la director/a, sino que se reconocen otros liderazgos (equipo directivo, equipo de gestión, liderazgos medios, liderazgos informales, entre otros).
- Todos los líderes, sean formales o no, defienden y están comprometidos con un modelo inclusivo
- Busca minimizar y eliminar situaciones de injusticia social, sea entre adultos o entre estudiantes.
- Crea políticas internas para el desarrollo de una inclusión contextualizada y promueve la autoformación en temáticas afines a la inclusión

- Desarrollan una cultura escolar inclusiva, democrática y participativa
- Se implican en la toma de decisiones sobre la gestión de la diversidad.

Ya en la Declaración de Salamanca (1994) se señalaba que una dirección escolar comprometida con la inclusión debe establecer procedimientos flexibles de gestión y propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo para atender a la diversidad. Sin embargo, en los últimos años la tendencia ha girado en función de la dimensión cultural de las escuelas y en función del desarrollo democrático, colaborativo y profesional de líderes formales y no formales (Valdés, 2018; Valdés, 2020). De ahí que se señale que un liderazgo inclusivo es, además, un liderazgo distribuido por su componente colectivo (Andersen y Ottesen, 2011). Sin embargo, Miskolci et al., (2016) muestran que el enfoque distribuido, en este caso, va acompañado estrictamente de un marco de valores inclusivos; es decir, que un liderazgo inclusivo es un liderazgo distribuido, pero, un liderazgo distribuido no es necesariamente un liderazgo inclusivo. Por eso la figura de líderes medios resulta relevante para el estudio de escuelas inclusivas, pues, se espera que orquesten colaborativamente la complejidad de dimensiones que tributan a los principios de la inclusión.

La literatura internacional sobre líderes medios ha crecido exponencialmente en los últimos años (Grootenboer et al., 2015; Lipscombe et al., 2021; Leithwood, 2016; Wenner y Campbell, 2017). Sobre ello podemos señalar lo siguiente:

- El uso del concepto de líderes medios, o líderes intermedios como utilizan algunos autores, ha pasado de significarse desde labores administrativas a labores más bien técnicas y pedagógicas (De Nobile, 2018).
- El origen de los líderes medios empieza con la potenciación de profesores destacados por parte de directores o sostenedores debido a sus cualidades profesionales y personales (Bennett et al., 2017).
- El concepto de líderes medios también se asocia a líderes informales (Lee y IP, 2021) y por lo tanto sería un ejercicio más desarrollado para entender el liderazgo escolar (Cardno et al., 2019; Katzenmeyer y Moller, 2009).
- Desarrollan una variedad de roles al interior de la escuela, aplican procesos normativos y articulan prácticas entre directores y profesores (Hunzicker, 2013; Koh et al., 2011; Lu et al., 2015; Ng y Chan, 2014).
- Trabajan desde arriba hacia abajo, vale decir, desde lógicas administrativas y de gestión hasta profesores y trabajo en aula (Hargreaves y Ainscow, 2015), sin embargo, esto no quita que influyen y/o aporten en términos horizontales a los diferentes departamentos de una misma escuela.
- La literatura reciente reconoce como líderes medios a profesores con condición de expertiz, profesionales de la educación con roles de gestión, directores de departamentos o jefes posicionales (Grootenboer et al., 2015).
- La producción científica demuestra un impacto concreto de estos líderes en áreas curriculares, ejercicio del liderazgo, aprendizaje de los estudiantes, en los planes de estudios y en la cultura escolar (Bennett et al., 2017; Lipscombe et al., 2021).

En el caso de Chile, la aparición de los líderes medios responde, como ya decíamos, a la instalación de una profusa acción pública sobre inclusión, diversidad y convivencia

escolar (Valdés et al., 2022) y, al mismo tiempo, a la gran cantidad de tareas administrativas que tienen directores escolares que impide que estos adopten labores de corte pedagógico (Yáñez y Rivero, 2020).

Según Cortez y Zoro (2016) la definición sobre liderazgos medios todavía requiere más desarrollo y discusión en Chile, pues sus funciones pedagógicas, formativas o administrativas varían de acuerdo a las administraciones locales. Esto es apoyado por Maureira et al. (2021) que señala que no existe una normativa específica que explícite la figura de los líderes medios y sus labores. Lo que sabemos hasta ahora es que existen ciertos roles claves que se asocian con la figura de los líderes medios. Neves (2020) destaca la figura de los jefes/as de UTP como cargo que tributa directamente a lo pedagógico y que vincula el trabajo de directores/as con el profesorado. Mientras que Cortez y Zoro (2016) sitúa la atención en jefes de ciclo, jefes de departamentos, inspectores generales, orientadores y encargados de convivencia. Sobre profesores líderes ha escrito Sepúlveda y Volante (2019) y sobre coordinadores pedagógicos han escrito García-Martínez y Martín-Romera (2019). En ambos casos el objetivo es la implementación de políticas que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La literatura en Chile muestra que los roles de líderes medios sirven de nexo entre las diferentes dimensiones de la escuela, traducen políticas locales, actúan con foco en el aprendizaje de los estudiantes, promueven la gestión de recursos y tiene un conocimiento profundo de las necesidades tanto de los estudiantes como de los docentes (Cortez y Zoro, 2016). Sin embargo, la evidencia aún es limitada y se basa principalmente en casos individuales o regionales. Además, el foco ha estado puesto mayoritariamente en la dimensión curricular y en la gestión administrativa de labores. Son pocos los estudios en Chile que vinculan a líderes medios con los planteamientos asociados a la inclusión (Gómez-Hurtado et al., 2021; Valdés et al., 2022; Morales et al., 2022; Ortiz y López, 2021). Este trabajo, por lo tanto, intenta aportar a esta línea de investigación.

4. Método

Para dar respuesta al objetivo de este estudio se optó por un diseño cualitativo de investigación y por el método de estudio de casos con enfoque etnográfico (Díaz de la Rada, 2013). Para ello se reportan resultados confluentes de tres investigaciones con siete escuelas chilenas. La primera investigación (2016-2018) tenía como objetivo explorar los discursos del profesorado y de directivos en torno a la inclusión de estudiantes extranjeros. La segunda investigación (2017-2018) tenía como objetivo analizar las prácticas de liderazgo en escuelas con culturas inclusivas. La tercera investigación (2020-2022) tenía como objetivo comprender las prácticas de liderazgo de los equipos directivos en escuelas inclusivas.

4.1. Casos de estudio

Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015). Este permite identificar deliberadamente casos que permiten construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de manera instructiva un fenómeno específico de estudio que, para el caso de este trabajo, son escuelas con sello inclusivo.

Las siete escuelas participantes son gratuitas, no poseen procesos arbitrarios de selección de alumnos, tienen a la inclusión como sello y objetivo de su proyecto educativo institucional, cuentan con diversos programas e iniciativas de atención a la diversidad y poseen alta vulnerabilidad escolar. Cuatro escuelas están ubicadas en la

Región Metropolitana, una en la Región de Antofagasta, otra en la Región de Tarapacá y una en la Región de Valparaíso.

4.2. Trabajo de campo

Para la producción de datos se realizaron, primero, entrevistas individuales a directores/as, jefes/as de UTP, inspectores/as generales, facilitadores lingüísticos, coordinadores PIE y encargados/as de convivencia; y luego se realizaron grupos focales a profesores, equipos de gestión, equipos PIE y equipos de convivencia escolar (Cuadro 1). Esto permitió que los grupos focales se organizarán con un guion temático elaborado a partir de las entrevistas iniciales. Este abordaje secuencial permite una articulación metodológica basada en procesos de validez y plausibilidad para sistematizar las prácticas de los líderes medios (Flick, 2015).

En el caso de las escuelas 1, 2, 3 y 4 los datos se produjeron en el período 2016-2018; en el caso de la escuela 5 en el período 2017-2018; mientras que las escuelas 6 y 7 fueron en el período 2020-2021, por lo tanto, el desarrollo de las técnicas en este caso se desarrolló mayoritariamente de forma online debido a las restricciones sanitarias. Se solicitaron autorizaciones formales visadas por el comité de bioética de la universidad patrocinante y todos los invitados decidieron participar de la investigación.

Cuadro 1

Entrevistas y grupos focales empleados en el trabajo de campo

	Escuelas						
	1	2	3	4	5	6	7
Entrevistas individuales	6	6	7	4	4	4	11
Grupos focales	3	3	2	3	4	4	3

4.3. Análisis de datos

Para examinar en las prácticas, barreras y facilitadores se utilizó la técnica de análisis de contenido temático de Flick (2015). Con el fin de obtener interpretaciones sólidas, se crearon categorías a partir de los datos textuales extraídos de las dos técnicas empleadas (Krippendorff, 2004).

El proceso de análisis se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se organizó el material mediante la transcripción y lectura de los datos de audio para identificar los datos más relevantes. Luego, se realizó la codificación abierta de los textos utilizando el software Atlas.ti para segmentarlos en unidades de significado relacionadas con la figura de líderes medios y sus acciones. Después, se elaboró un libro de códigos siguiendo las recomendaciones de Atkinson y Coffey (2003) y se buscaron patrones comunes para ordenarlos y depurar la base hermenéutica. Finalmente, se procedió a la categorización de los códigos para agruparlos en categorías funcionales de trabajo, priorizando aquellas con mayor densidad de fragmentos y descartando las que tenían pocos códigos asociados.

5. Resultados

5.1 Prácticas

5.1.1. Procesos de sensibilización

Esta primera categoría agrupa un conjunto de fragmentos que abordan procesos de concientización, sensibilización y formación sobre inclusión, diversidad y ámbitos de discriminación. Los líderes medios, como coordinadores PIE y encargados de CE, señalan que lideran y/o coordinan instancias que permiten promover actitudes positivas frente a la inclusión, la buena convivencia escolar, el uso de conceptos comunes y la relevancia de valorar la diversidad. Revisemos algunos fragmentos:

quise partir por eso para que todos manejemos lo que es la convivencia escolar, me estoy refiriendo a padres, estudiantes y funcionarios. Todos nosotros hemos hecho esa socialización usando el concepto del ministerio, pero nosotros también lo pusimos un poquitito más, más simpático, para que lo pudiesen entender, más cotidiano e inclusivo. (Entrevista, Encargada de Convivencia Escolar, escuela 7).

Así que abí comencé con muchas sensibilizaciones ganando espacio en el equipo directivo. Me senté con ellos y les expliqué de qué se trata, entonces tenemos que hacer esto y esto. Tenemos que conformar equipos de aula y empezar a trabajar colaborativamente, y el equipo completo se empezó a empapar del lenguaje. Aquí fue fundamental la jefa de UTP, porque ella se sumó, pero completamente, al proyecto inclusivo, en vez de ir de abajo hacia arriba, comenzó a ir de arriba hacia abajo. (Entrevista, Coordinador PIE, escuela 2)

El proceso de sensibilización es presentado desde la colaboración, desde el diálogo entre estamentos educacionales y siempre en sintonía con el proyecto inclusivo.

Empezamos a potenciar a los chiquillos y que se visualizara lo positivo que era para la escuela. También hicimos reuniones de sensibilización. Les mostrábamos qué hacían los chiquillos, los avances. ya y los profesores se empezaron a sentir orgullosos y se empezaron a sentir parte de esto. Hoy en día, muchos se hicieron parte de esto. Es como parte de su trabajo. La cultura inclusiva se instaló, las políticas también se instalaron y ha habido un cambio de muchos profesores. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 4)

Los líderes medios sensibilizan sobre su rol y sobre dimensiones transversales a la comunidad. Entienden que la inclusión requiere participación activa, vinculación con otros procesos y promoción de una buena convivencia escolar. El liderazgo desde la unidad técnico pedagógica potencia aún más este valor:

La idea o el concepto que se quería instalar era de un modelo de educación inclusiva, en el que no segregáramos a los estudiantes, sino que más bien potenciáramos a todos los estudiantes a partir de las estrategias que el equipo. La educadora diferencial podía instalar eso, eso lo pusimos sobre la mesa con el apoyo del equipo directivo y lo trabajamos en diferentes momentos. (Entrevista, jefa de UTP, escuela 1)

Los procesos de sensibilización sobre temáticas relevantes permitieron una resignificación de los roles y conceptos que abarcan los procesos inclusivos. Se comparten los conceptos desde la normativa a lo contextual.

los PIE son programas de integración escolar, entonces acá, desde la sutileza, le cambiamos a programa de 'inclusión escolar', entonces se cambia ese por temas del lenguaje, y eso lo operamos de forma transversal. (Entrevista, jefa de UTP, escuela 6)

La sensibilización varía según el contexto escolar: convivencia, inclusión, programas y normativas. El enfoque común es la conciencia sobre la inclusión, apoyada principalmente por líderes medios.

5.1.2. Liderar un trabajo colaborativo e interdisciplinario

Esta segunda categoría permite entender la influencia de coordinadores, UTP y de facilitadores lingüísticos en el trabajo colaborativo y en relación al equipo de gestión, al profesorado y a las familias. Desde los relatos de los líderes medios, el tránsito hacia un modelo inclusivo requiere de sinergias, de colaboración y de apertura a trabajar con otras disciplinas. Revisemos algunos fragmentos:

permeamos todas las áreas del colegio. Los profesores nos hacen incorporarnos en varias cosas, hay varios profesores que agarran a sus equipos de aula, así hacen un fiato, son un par. Ya, y en ese par le dicen “oye, ¿puedes venir hoy día a consejo de curso?”. O sea, mi voz es tan legítima como la tuya y tú que estás más con ellos que yo (Entrevista, entrevista coordinadora PIE, escuela 7) nos dividimos por áreas de gestión. Entonces, dentro de este modelo está la gestora de planificación, la gestora de evaluación, gestora de didáctica; yo soy el gestor de inclusión. Entonces, ya dejo también, de cierta manera, de ver solamente al equipo PIE y a los niños PIE, me preocupo de que todos los estudiantes de todos los cursos avancen en sus aprendizaje y converso con todos los profesores. (Grupo focal, equipo UTP, escuela 6).

De lo anterior se puede desprender que tanto coordinadora PIE como UTP están implicadas en dinámicas de trabajo colaborativo, en gestión y en participación. Desde sus roles de coordinación, se relacionan con profesores para dinamizar la respuesta con la diversidad. Revisemos otra cita:

Me desempeño en los cursos más pequeños, desde prekínder hasta tercero, trabajo con los profesores, con UTP, tenemos reuniones, nos centramos en lenguaje y matemáticas, pero yo también estoy en el patio, con los inspectores, incluso apoyo en educación física, problemas de idioma, apoyo en entrevistas cuando llega una nueva familia. (Entrevista, profesor intérprete, escuela 2)

La cita anterior es de un profesor intérprete que fue contratado por ley SEP para apoyar al alumnado extranjero en una escuela de Santiago de Chile. Sus relatos muestran un rol de puente entre estudiantes, profesores y familias. Desde la colaboración, el profesor intérprete se mueve por diversas dimensiones (aprendizaje, idioma, convivencia) y con distintos actores.

casi todo el colegio trabaja con equipos de co-docencia y eso nos ha permitido ir generando este monitoreo y logro de los estudiantes, entonces ya no se habla de los niños PIE, se habla como de todos los niños. (Grupo focal, equipo UTP, escuela 6)

Lo señalado en el grupo focal permite tener una panorámica sobre una perspectiva amplia para entender la inclusión en la escuela, ya no solo focalizada en el alumnado con NEE, sino en la diversidad de trayectorias escolares considerando una acción contextual y situada.

5.1.3. Atención a la diversidad

Esta tercera categoría reúne una gran cantidad de citas y fragmentos. Las escuelas participantes despliegan un conjunto de acciones que abordan el aprendizaje de todas/os sus estudiantes. Gran parte del trabajo que realizan líderes medios tiene directa relación y repercusión en acciones que favorecen la flexibilización de la enseñanza. El foco de casi todas las escuelas está en el aprendizaje de los estudiantes y esta motivación atraviesa tanto los discursos como las prácticas de los líderes participantes.

Para alcanzar este objetivo, el equipo directivo potencia líderes medios e instala un lenguaje común. La coordinadora PIE de la escuela 7 señala que “nunca hay que bajar la guardia, hay que estar siempre monitoreando los aprendizajes”, haciendo referencia a no confiarse en los resultados, a estar pesquizando el aprendizaje de los estudiantes, a estar trabajando colaborativamente y a ofrecer también nuevas propuestas. La misma coordinadora agrega que “hoy en día estamos 100 % focalizados en lo pedagógico, en que los estudiantes aprendan, lean, escriban en los primeros niveles, y que vayan mejorando su aprendizaje a medida que va avanzando su escolaridad”. Revisemos citas de otras escuelas:

El trabajo que yo hacía era coordinado con el equipo de aula, que las entrevistas, el abordaje de la situación, cómo nos repartíamos las labores que teníamos que hacer, eh... no era como solo pastelera tus pasteles, era como todos trabajando en conjunto. Así que yo considero que el PIE dentro de todo es fundamental, fundamental en el colegio y no solo para los alumnos con NEE. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 3)

La cita revela que los roles dentro de la institución abordan la atención a la diversidad como parte de su responsabilidad. Consideran esta tarea como un objetivo constante en su trabajo diario, y sus acciones deben estar en consonancia con algún aspecto relacionado con una atención pedagógica inclusiva.

El 83 [decreto] salió el 2015 con aplicación el año 2016, y nosotros ya el 2015 estábamos trabajando con un modelo de DUA, esto de las adecuaciones curriculares nosotros las llevábamos, yo tengo adecuaciones curriculares del año 2015 consensuadas con profes de 1er ciclo, para todos los estudiantes, no solamente para los que son del PIE. (Entrevista, Coordinadora PIE, escuela 5)

Los líderes medios de ambas instituciones destacan el hecho de que en sus comunidades escolares se desarrollaron estrategias de atención a la diversidad antes de ser estas formalizadas por el ministerio de educación. Con otros títulos, con otros pasos, pero se relata que se desarrollaban acciones que hoy, desde lo formal, están situadas en normativas y decretos específicos derivadas del nivel central.

nosotros como dupla... nosotros sí podemos ver casos de niños que no se estén conectando a las plataformas. Pero una vez que el profesor, inspectoría y otros departamentos hayan hecho acciones previas, y ellos nos comunican si no hay respuesta, no hay una mejora. Ahí nosotras sí entramos como dupla, abordando las condiciones de aprendizaje y de participación, de derechos, porque si hay una... puede haber una vulneración del derecho de educación, y eso lo tenemos super claro. (Entrevista, dupla psicosocial, escuela 7)

En este último fragmento podemos visualizar que la atención de la diversidad no es prerrogativa exclusiva de profesionales que tienen roles técnicos y pedagógicos, sino de aquellos que tienen roles formativos, como la dupla psicosocial, que son contratadas por ley SEP para abordar la dimensión social y emocional del alumnado prioritario.

5.1.4. Promoción del bienestar y de la participación escolar

Esta cuarta categoría reúne fragmentos que abren la idea de inclusión más allá de la diversificación de la enseñanza y con foco en el aprendizaje curricular, vale decir, se centra en otras dimensiones relevantes para la inclusión. Las líderes participantes señalan que abarcan un conjunto de procesos que tributan a una idea amplia de diversidad, de inclusión y que se sitúa en los vínculos, en la felicidad del alumnado, en la protección de sus necesidades básicas. Revisemos algunos fragmentos:

aplicamos un modelo único de trabajo psicosocial y de orientación que es el aprendizaje socioemocional para ir justamente trabajando el tema de la motivación académica y eso lo hace más transversal con los niños, apoderados y

profesores para que las expectativas también sean altas. (Entrevista, dupla psicosocial, escuela 5)

lo importante del colegio es la movilización del aprendizaje de los estudiantes, pero obviamente no menos importante tiene que ver con el desarrollo integral, entonces ahí nosotros en la parte de formación con los orientadores y los psicólogos trabajamos con toda el área de formación del colegio. (Grupo focal, equipo PIE, escuela 3)

hay un programa que se está trabajando desde inicio de año, que lo lleva la orientadora, que se llama Programa ASE, que es Aprendizaje Socio-Emocional, y que se instaló todos los días, la primera media hora, y que daba espacio a que los chicos hablaran, tocaran temas puntuales, y eso ha tenido un impacto súper bueno desde la perspectiva de los apoderados y los estudiantes. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 7)

En las citas se resalta la conexión del aprendizaje con otras áreas. Esto implica no limitarse a la cobertura curricular, sino promover procesos inclusivos que permitan una formación completa y adaptada al contexto pensada en todo el alumnado y no solo en un grupo, con altas expectativas, formación emocional y participación de todos los estamentos.

5.2. Barreras

En cuanto a las barreras, se destaca, por parte de líderes medios, la resistencia al cambio cultural por parte de algunos profesores. La instalación de significados comunes para comprender la inclusión encontró resistencia, y no se valoraba el trabajo del equipo de apoyo a los estudiantes con mayores necesidades, pues no estaba considerada en el diseño de las clases:

Los primeros años, siempre fueron en busca de soluciones de muchas cosas que nosotros no sabíamos hacer y que lamentablemente la etiqueta de docentes especialistas es como, pucha, si ustedes están acá, arréglenlo ustedes. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 6)

Al comienzo yo trabajaba solo, sin relación a la planificación o al currículum, los profesores dejaban la tarea de apoyar a los niños haitianos en mis manos, tuvimos que hacer colaboración con la jefa de UTP para empezar a entender que los niños migrantes son responsabilidad de todos. (Entrevista, profesor intérprete, escuela 3)

Esta resistencia refleja la necesidad de un proceso de adaptación y aprendizaje por parte de la comunidad educativa, que requiere tiempo y es susceptible a dificultades situacionales. Otro obstáculo identificado es la normativa de la atención a la diversidad. Se reconoce una brecha entre las intenciones del PIE y lo que permite la normativa. Aunque se busca realizar una inclusión efectiva, la falta de recursos se convierte en un impedimento. La subvención por estudiante no es suficiente para contratar más profesionales, lo que repercute en la falta de horas de terapeutas, fonoaudiólogos y psicólogos. Esta carencia afecta la intervención integral y completa de los estudiantes, perjudicando sus avances y aprendizajes.

Yo pienso que hay una brecha enorme entre las intenciones del PIE y lo que nos permite efectivamente la normativa. Pienso también que una de las cosas que nos desgastan mucho es querer hacer las cosas muy bien para que estos procesos de inclusión se cumplan, pero también no tenemos todo; todo lo que nosotros necesitamos como profesionales para hacerlo, no está en nuestras manos. Tenemos un decreto 170 que nos da una subvención por estudiante que no nos alcanza para contratar más profesionales, estamos al debe con muchos de los profesionales, con horas de terapeutas, con horas de fonoaudiólogo, con horas de psicólogo, para que se haga finalmente la intervención integral y completa, y eso obviamente a en desmedro de los avances y los aprendizajes de los chiquillos. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 7)

5.3. Facilitadores

En contraste, se identifican varios facilitadores que han contribuido al desarrollo de la inclusión en la escuela. Uno de ellos es la valoración de la inclusión como un derecho. Los líderes medios reconocen la importancia de resguardar que cada estudiante esté en el lugar donde debe estar y fomentan el conocimiento y la convivencia con los demás. Esta perspectiva valórica refuerza sus acciones en pro de la inclusión.

La inclusión la entiendo como un derecho. Abiertamente como un derecho. Finalmente, lo que hacemos es resguardar que el chiquillo esté con sus compañeros, en su sala, no en otro espacio, participando y aprendiendo. Lo otro tiene que ver con el conocimiento de las personas, del convivir con el otro. (Jefa de UTP, coordinadora PIE)

El liderazgo de la dirección escolar, independiente del estilo, también ha sido un facilitador clave. Los líderes medios destacan la libertad que han tenido para implementar acciones y la confianza que han recibido por parte de la directora.

Tenía mucha libertad de “hacer” lo que yo quería hacer, sin cuestionamiento. Todo lo contrario, con barto apoyo. Ya hagamos esto y esto otro, hay que hacer esto. Como era un trabajo colaborativo, se hacía entre todos. Eso como que da barta seguridad. Uno no estaba trabajando solo. Pero, fue de mucho aprendizaje, mucho, mucho aprendizaje, la directora me enseñó mucho a legitimarme. (Entrevista, encargada de convivencia escolar, escuela 1)

Se resalta la colaboración en la toma de decisiones, lo que brinda seguridad y evita que se trabaje de manera aislada. La directora, según lo señalado, se posiciona como una líder formal que apoya y promueve el trabajo realizado, enseñando a liderar y legitimando el rol de líderes medios.

La participación de todos los estamentos de la comunidad educativa es otro factor facilitador. Se destaca el compromiso de los líderes medios con el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. El trabajo colaborativo y la toma de decisiones conjuntas han sido fundamentales para avanzar en el cumplimiento de los objetivos inclusivos. Además, se menciona el respaldo al decreto 83, que permite diversificación de la enseñanza, que ha contribuido a fortalecer el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes. Una jefa de UTP señala que “el decreto 83 entró bastante fácil; nosotros ya veníamos trabajando en esa modalidad, entonces ya estaban conformados los equipos de aula, ya se estaba trabajando de manera colaborativa, entonces no fue un proceso difícil” (Escuela 5).

Los líderes medios, mediante el apoyo de dirección escolar, ha reafirmado su compromiso con la participación de todos los estudiantes. La cultura del buen trato se ha convertido en una línea de trabajo en el plan de inclusión y de convivencia, enfocada en todos los estudiantes.

6. Conclusiones

El objetivo de este estudio analizar las prácticas que ejercen líderes medios, así como conocer las barreras y facilitadores que enfrentan, en escuelas chilenas con orientación inclusiva.

Los líderes medios se reconocen a sí mismos como cruciales para fomentar la participación y aprendizaje en la comunidad educativa. Su involucramiento en las decisiones es fundamental, puesto que, con base a su experiencia, tienen conocimiento del contexto, de la historia y de los objetivos del proyecto educativo. Se observan prácticas relacionadas con el proceso de sensibilización y comprensión de la inclusión

educativa, así como el trabajo colaborativo para lograr metas comunes. Estas prácticas están vinculadas con la atención a la diversidad y la participación de todos los estudiantes, y los líderes reconocen que su labor debe tener un impacto directo en los procesos inclusivos.

En cuanto a los facilitadores, el primero se relaciona con la valoración de la inclusión, donde los líderes muestran una actitud positiva y comprenden el concepto. Reconocen su responsabilidad en promover la valoración de la inclusión en la comunidad escolar y han llevado a cabo acciones concretas en apoyo del personal educativo. El segundo está vinculado al liderazgo de la dirección escolar, que ha involucrado a líderes medios en la toma de decisiones y les ha brindado respaldo para implementar acciones. Sin embargo, también se identificaron obstáculos desde las voces de los líderes medios participantes. Estos obstáculos incluyen el desconocimiento y la resistencia al cambio en la implementación de prácticas inclusivas, así como dificultades para entender que la inclusión es un asunto de todos y no solo del equipo de apoyo. Además, la normativa vigente limita la atención a la diversidad, lo que dificulta abordar las necesidades de todos los estudiantes de manera efectiva debido a la falta de autonomía de los recursos.

Los resultados obtenidos están en línea con investigaciones previas sobre líderes medios a nivel internacional. Estos hallazgos respaldan lo mencionado por Andersen y Ottesen (2011), quienes señalan que el liderazgo, cuando se ejerce desde y para la inclusión, debe tener un enfoque colectivo al distribuir los roles de responsabilidad dentro de la escuela (Katzenmeyer y Moller, 2009). Además, es importante que este enfoque se centre en los valores compartidos y conocidos por toda la comunidad escolar (Miskolci et al., 2016). Un elemento clave en este estudio es el foco pedagógico del liderazgo inclusivo ejercido por líderes medios (De Nobile, 2018), pues, se focaliza en todo en el alumnado y no solo en determinados grupos de apoyo (Valdés, 2020). Otro elemento clave de los hallazgos es el papel de puente que desempeñan los líderes medios entre directivos, docentes, familias y estudiantes (Hunzicker, 2013). Además, coordinan la puesta en marcha de políticas educativas, viéndose a sí mismos como responsables de interpretar las formas de trabajo y las normativas en relación a los objetivos a alcanzar (Koh et al., 2011; Lu et al., 2015; Ng y Chan, 2014).

Lo mismo ocurre para el caso nacional, ya que constata la centralidad de la figura de la jefatura técnica pedagógica en escuelas chilenas (Aravena et al., 2019; Neves, 2020; Quiroga y Aravena, 2017), así como la importancia de duplas psicosociales, coordinación PIE (Morales et al., 2022; Ortiz y López, 2021; Queupil et al., 2021) y la figura más reciente de facilitadores lingüísticos (Jiménez et al., 2020). Sin embargo, lo revisado en este estudio permite vincular con fuerza progresiva la relación entre liderazgos medios y educación inclusiva. Los líderes medios se responsabilizan de traducir las políticas inclusivas en acciones concretas dentro de sus instituciones. Esto posibilita que las prácticas inclusivas se lleven a cabo en el aula y en toda la comunidad escolar. Al actuar como enlaces entre los docentes, los directores y otros líderes educativos, facilitan la implementación efectiva de estrategias inclusivas para todo el alumnado, en diversas dimensiones y en sintonía con el proyecto inclusivo de sus escuelas. Además, la posibilidad de liderar espacios de sensibilización, permite la creación de una cultura escolar inclusiva que promueve actitudes y prácticas positivas con la diversidad y posibilidad de orquestrar espacios de participación.

Es fundamental reconocer que, si bien los líderes medios desempeñan un papel importante en sus instituciones, no se les puede considerar como los únicos responsables de gestionar un trabajo colaborativo e inclusivo. Hay que evitar este riesgo. Es más adecuado verlos como participantes clave que contribuyen al trabajo

conjunto de otros líderes dentro de la escuela, al esfuerzo colectivo y a la suma de decisiones y acciones, vale decir, que tributan a la idea de escuela como comunidad de práctica (Wenger, 2010). Del mismo modo, también son receptores y beneficiarios del trabajo realizado por otros líderes y grupos dentro de la comunidad escolar, ya que el éxito de las acciones de las cuales son responsables depende del apoyo, trabajo y compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa y de otros líderes. Por lo tanto, los encargados de convivencia y coordinadores PIE, que en los hallazgos aparecen como actores troncales, son líderes que tienen responsabilidad en sus roles, pero sus acciones requieren el respaldo, la colaboración y el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa.

La evidencia muestra que la aparición de líderes medios es el resultado de una combinación de factores (Bennett et al., 2017), y su validación no se limita únicamente a aspectos técnicos, sino que también tiene un fuerte componente social. Por lo tanto, es crucial que los directores y las autoridades educativas enfatizen y promuevan activamente el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades, identificando áreas en las que brindar apoyo, actualizando marcos conceptuales, proporcionando mentorías y ofreciendo acompañamientos específicos. Los líderes medios desarrollan un trabajo relevante, sin embargo, también es fundamental brindarles el apoyo necesario para su desarrollo adecuado y propicio en el desempeño de sus funciones.

Este estudio proporciona información valiosa tanto para comprender la realidad local como para contextos en transición hacia políticas educativas inclusivas. Es importante seguir investigando sobre líderes medios en contextos de inclusión, diversidad y migración para comprender prácticas y competencias, y así poder dialogar con políticas públicas y formación en liderazgo escolar. Las limitaciones de este estudio son metodológicas, pues se centran solo en técnicas conversacionales y no en técnicas de observación, las cuales permiten un análisis más sutil de las prácticas de liderazgo.

Referencias

- Andersen, F. C. y Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285-299. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617422>
- Aravena, F., Cádiz, M., Peña, C., González, M. y Núñez, C. (2019). Liderazgo escolar: Una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los jefes de unidad técnica pedagógica (UTP) en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 252-280. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.647>
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2013). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. En J. Holstein y J. Gubrium (Eds), *Inside interviewing* (pp. 415-428). SAGE.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C. y Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management* 27(5), 453-470. <https://doi.org/10.1080/13632430701606137>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Cardno, C., Robson, J., Bassett, M. y Howse, J. (2018). Middle-level leaders as direct instructional leaders in New Zealand schools: A study of role expectations and performance confidence. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 33(2), 32-47. <https://doi.org/10.21307/jelpp-2018-011>
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: una mirada desde la literatura internacional*. Líderes Educativos.

- Day, C. y Grice, C. (2019). *Investigating the influence and impact of leading from the middle: A school-based strategy for middle leaders in schools*. The University of Sydney.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership and Management*, 38(4), 395-416.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>
- Díaz de la Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, 29, 13-39.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García-Martínez, I., y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 55-70.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I. y Jiménez, F. (2021). Inclusive leadership: good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(3), art 11. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Ronnerman, K. (2015) Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41, 508-526.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-28. <https://doi.org/10.1177/0031721715614828>
- Highfield, C. y Rubie-Davies, C. (2022). Middle leadership practices in secondary schools associated with improved student outcomes. *School Leadership & Management*, 42(5), 543-564. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2137126>
- Hunzicker, J (2013). Attitude has a lot to do with it: dispositions of emerging teacher leadership. *Teacher Development* 17(4), 538-561.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849614>
- Jiménez-Vargas, F., Valdés, R., Hernández-Yáñez, M. T., y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: Contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, e218867.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Katzenmeyer, M. y Moller G (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Koh, HH., Gurr, D., Drysdale, L. y Ang, LL. (2011). How school leaders perceive the leadership role of middle leaders in Singapore primary schools? *Asia Pacific Education Review* 12(4), 609-620. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9161-1>
- Krippendorff, K. (2004). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. National College for School.
- Lee, D. y Ip, N. (2023). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 324-344.
<https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.

- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- López, V., Valdés, R., Ramírez, L. y Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280058. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280058>
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H. y Li, D. (2015) Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 240-257. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.888086>
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. y Diaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Maureira, O., Lizama, C. y Gajardo, M. (2021). Liderando la mejora desde el departamento de lenguaje: un estudio de caso. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 7-31. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1158>
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Mineduc.
- Miškolci, J., Armstrong, D. y Spandagou, I. (2016). Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2) 53-65. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., Cárdenas, K., López, V., y Torres-Vallejos, J. (2022). Caracterización de los profesionales de convivencia escolar en Chile. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 80-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1286>
- Neves, C. (2020). ¿Un cambio desde el liderazgo? Percepciones del directivo docente sobre el aprendizaje grupal en la escuela. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 29-52. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58074>
- Ng, S. y Chan, T. (2014) Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 869-886.
- Ortiz-Mallegas, S. y López, V. (2021). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 183-198. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ortiz-mallegas11>
- Queupil, J. P., Maldonado, C. y Cuenca, C. (2021). Redes de colaboración entre equipos de integración escolar (PIE) y docentes durante la pandemia Covid-19. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 57-83. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1222>
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: desafíos del liderazgo pedagógico. *Revista Perspectiva Educacional*, 56(3), 76-97. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.506>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 179-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sepúlveda, S. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.

- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <https://doi.org/10.4067/s071873782020000200213>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: Una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Valdés, R. y Fardella, C. (2022) The role of the leadership team on inclusion policies in Chile, *Cogent Education*, 9(1), art 5. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R. y Abett de la Torre, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1), 29-41. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol.21-issue1-fulltext-2334>
- Wenger, E. (2010). Conceptual tools for cops as social learning systems: boundaries, identity, trajectories and participation. En C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (cap. 8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_8
- Wenner, J. A. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Yáñez, T. y Rivero, R. (2020). ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de opinión a partir del marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. *Calidad en la Educación*, 52, 81-110. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.667>

Breve CV de los autores

René Valdés

Profesor de Educación especial, Magíster en Educación especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule y Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente académico investigador en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile. Es investigador responsable de un proyecto Fondecyt (N° 11230630, 2023-2026) que estudia el liderazgo escolar inclusivo. Sus principales intereses y líneas de investigación se insertan en el ámbito de la educación inclusiva, el liderazgo escolar, las políticas educativas y la relación migración-escuela. Email: rene.valdes@unab.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

Nibaldo Pérez

Profesor de Educación Especial mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje y Trastornos Específicos del Lenguaje, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. Magister en Educación mención Dirección y Liderazgo Educativo, Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Con experiencia laboral en supervisión de prácticas y docencia universitarias en carreras de pedagogía de pregrado. Además, con amplia experiencia como profesor de educación especial en Programa de Integración Escolar (PIE) de escuelas públicas. Desde 2022, ejerce un cargo de responsabilidad directiva en una escuela público-municipal de Lenguaje de la comuna de Providencia, Chile. Email: nperez@colegioabelardoiturriaga.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9711-0817>

¿Liderazgo Inclusivo? La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares

Inclusive Leadership? The View of Families towards the Practices of School Principals

Inmaculada Gómez-Hurtado *, María del Pilar García-Rodríguez, Inmaculada González-Falcón y José Manuel Coronel-Llamas

Universidad de Huelva, España

RESUMEN:

La atención a la diversidad es uno de los mayores retos de la educación hoy, y la dirección escolar y liderazgo que se ejerza, es un eje clave. En este trabajo queremos profundizar, desde la perspectiva de las familias, sobre cómo perciben las prácticas directivas desde el prisma de la inclusión escolar. Para ello, aplicamos el cuestionario LEI-Q "liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria"- Familia validado por López-López et al. (2021), a una muestra representativa de familias de 4 provincias andaluzas (España) dentro de un proyecto más amplio. Los análisis realizados han sido análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Los principales resultados y conclusiones apuntan a que los líderes escolares en general, implementan acciones inclusivas, aunque todavía deben mejorar en su desempeño, desde las percepciones de las familias. Parece que las percepciones respecto a las acciones de apertura a la comunidad y de consideración de los centros como espacios inclusivos varían en función de la titularidad de los centros y el nivel socioeconómico de las zonas. Esto nos ofrece una visión de la realidad de las escuelas sobre la que debemos seguir trabajando.

DESCRIPTORES:

Liderazgo inclusivo, Familias, Educación secundaria, Educación inclusiva, Diversidad

ABSTRACT:

Attention to diversity is one of the greatest challenges in education today, and school management and leadership is a key axis. In this paper we want to deepen, from the perspective of families, on how they perceive management practices from the perspective of school inclusion. For this purpose, we applied the LEI-Q questionnaire "Leading inclusive education in compulsory education centers"- Family validated by López-López et al. (2021), to a representative sample of families from 4 Andalusian provinces (Spain) within a broader project. The analyses performed were descriptive and inferential statistical analyses. The main results point to the fact that school leaders, in general, implement inclusive actions, although they still need to improve their performance, from the families' perceptions. It seems that the perceptions regarding the actions of openness to the community and the consideration of the centers as inclusive spaces vary according to the ownership of the centers and the socioeconomic level of the areas. This offers us a vision of the reality of schools that we must continue to work on.

KEYWORDS:

Inclusive leadership, Families, Secondary education, Inclusive education, Diversity

CÓMO CITAR:

Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González-Falcón, I. y Coronel-Llamas, J. M. (2023). ¿Liderazgo inclusivo? La mirada de las familias hacia las prácticas de los directores escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 37-54.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200037>

1. Introducción

La atención a la diversidad en la educación es un aspecto relevante a tratar en el campo educativo. Los profesionales de la educación cada día se enfrentan a las diferencias de las personas que comparten en la comunidad educativa y, concretamente, en su alumnado. ¿Cómo atender a la diversidad en la escuela? Este es uno de los interrogantes más debatidos en la investigación y práctica educativa. ¿Cómo podemos dar respuesta a las necesidades derivadas de las diferencias de cada persona? ¿Qué herramientas o ingredientes son necesarios para asegurar una educación para todos y todas?

Garantizar una educación de calidad para todos y todas es hoy una preocupación de todos los países del mundo. La Agenda 2030 recoge entre los objetivos de desarrollo sostenible la importancia de conseguir una educación inclusiva para todo el alumnado priorizando el derecho a la educación de todas las personas (UNESCO, 2021). Desarrollar una educación basada en los principios de presencia, participación y éxito del alumnado (Booth y Ainscow, 2015) implica la puesta en práctica de una cultura inclusiva, una visión compartida de la inclusión escolar, un compromiso con los valores inclusivos y una serie de acciones que deben ser promovidas por los líderes de la institución educativa (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). La educación inclusiva se presenta como una forma de entender la educación que aboga y defiende una respuesta equitativa para responder a la idiosincrasia de cada persona.

Entre los elementos que influyen en el desarrollo de una escuela inclusiva se encuentra el liderazgo educativo (Ainscow, 2012; León, 2012). Además, el liderazgo educativo ha sido considerado por la investigación como un aspecto importante para que se dé la mejora educativa. Por tanto, el liderazgo educativo se convierte en un factor relevante a la hora de estudiar las prácticas inclusivas que se dan en la escuela.

Entre estas prácticas debemos destacar la colaboración entre las personas que componen la comunidad educativa. Concretamente, nos preocupa la perspectiva de las familias ante el desarrollo de las prácticas inclusivas y su papel en los centros educativos, dado que numerosos autores corroboran la importancia de la conexión entre la familia y la escuela para la promoción de una escuela inclusiva que vele por dar respuesta a las demandas de todos los miembros de su comunidad.

En este artículo pretendemos conocer y analizar la perspectiva de las familias ante las prácticas directivas desarrolladas por los líderes formales para el desarrollo de una escuela inclusiva, deteniéndonos en cómo perciben la gestión de la diversidad en los centros educativos. Concretamente, queremos analizar las percepciones que tienen las familias respecto a las acciones inclusivas que implementan los líderes educativos de los centros en los que se hallan escolarizados sus hijos/as y si las visiones de las familias respecto a la inclusividad de los directores varían en función de variables como el tipo de centro (público/concertado/privado); el contexto geográfico en que se localice el centro (centro urbano/rural); nivel educativo que imparten (Primaria, Secundaria; Primaria y Secundaria), o el nivel sociocultural de las familias. De esta forma, este estudio contribuye a la mejora de la gestión de la diversidad de los centros educativos desde una mirada fundamentada en los principios inclusivos.

2. Marco teórico

Liderar escuelas que respondan a la heterogeneidad y riqueza de sus integrantes, lleva consigo la promoción de una cultura inclusiva que se convierta en la base de una gestión de la diversidad basada en los principios de ésta. La inclusión escolar implica la puesta en práctica de políticas educativas y de una organización escolar que abogue por llevar a cabo prácticas y actuaciones que se sustenten en la colaboración y los valores inclusivos (De Matthews, Billingsley et al., 2020; De Matthews, Serafini et al.; De Matthews y Mawhinney, 2014; Hoppey y Mcleskey, 2013; Valdés, 2018). Así, la dirección escolar se convierte en un elemento fundamental en el desarrollo de escuelas inclusivas (Gómez-Hurtado, 2012).

De esta forma, la investigación educativa que relaciona la educación inclusiva con el liderazgo pone de relieve la importancia de éste en la construcción de escuelas que luchan por la inclusión (Kungelmas y Ainscow, 2004; León, 2012; León et al., 2018; Ryan, 2016; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Sin duda alguna, la dirección escolar es un factor clave para el desarrollo de escuelas inclusivas. Los equipos directivos se convierten en agentes de especial relevancia en la gestión de la diversidad de los centros educativos y la respuesta a la diversidad del alumnado, teniendo la responsabilidad de velar y promover prácticas inclusivas que atiendan a las características del alumnado (Ainscow y West, 2006; DeMatthews, Serafini, et al., 2020; DeMatthews, Billingsley, et al., 2020; Fernández-Batanero y Hernández-Fernández, 2013; Leithwood, 2005; León, 2012; Lumby y Morrison, 2010; Ryan, 2006, etc.).

El liderazgo inclusivo se nutre de prácticas relacionadas con otros estilos de liderazgo como el liderazgo democrático o participativo (Ryan, 2006) o el liderazgo colaborativo o distribuido (Chapman et al., 2010; Harris, 2007; Hartley, 2007; Ruaric et al., 2013; Spillane et al., 2001; Timperley, 2005). Así, en muchos casos, el liderazgo inclusivo se relaciona con las prácticas y acciones que implica el liderazgo pedagógico (Boe et al., 2022; Bolívar, 2019; Bush et al., 2019; Gumus et al., 2020; Sakr y O'Sullivan, 2022). No obstante, las investigaciones coinciden en desatacar algunos aspectos que identifican al liderazgo inclusivo tales como la visión compartida de la educación inclusiva, la defensa de los valores inclusivos, la promoción de una cultura inclusiva, la colaboración de toda la comunidad educativa, la gestión de la diversidad y la promoción de metodologías activas en el aula (León et al., 2018; Murillo y Hernández, 2014; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). La escuela como espacio inclusivo y como una organización abierta a la comunidad, son dimensiones fundamentales para trazar líneas de trabajo futuro que hagan que las instituciones escolares sean inclusivas. Estos ejes son nuestros referentes en nuestro estudio y han sido estudiados mediante un cuestionario creado *ad hoc* (López-López et al., 2021)

Es difícil pasar de un discurso superficial de defensa de la inclusión escolar a una apuesta real por la misma. La educación inclusiva comienza a ser un objetivo serio para la escuela cuando hablamos de cambiar valores y cultura (Booth y Ainscow, 2015). Hablar de una cultura inclusiva es hablar de una visión compartida por una comunidad educativa que les lleva a unos objetivos comunes basados en los principios inclusivos (Plancarte, 2017); hablar de cultura inclusiva es creer en el valor positivo de la diferencia y defender la diversidad como una característica que aporta a la comunidad (Valdés y Pérez, 2021). La creación de una cultura inclusiva conlleva, por tanto, que las direcciones escolares sean promotores de la misma (Ryan, 2006).

La colaboración es un elemento importante dentro de la promoción del liderazgo inclusivo por parte de las direcciones escolares. Concretamente, la participación de las

familias en las escuelas es un aspecto relevante a la hora de apostar por una escuela inclusiva (Francis et al., 2016). Es cierto que la relación familia-escuela tradicionalmente se ha caracterizado por el desacuerdo, la falta de confianza mutua a veces, y por una actitud pasiva. El profesorado ha tenido una queja constante de la falta de implicación de las familias y las familias, a su vez, se han quejado de las escasas oportunidades de participación en las actividades pedagógicas de los centros educativos (Barrientos et al., 2016; Kiyama y Harper, 2018). No obstante, es esencial que esta relación familia-escuela se transforme y se dirija hacia la construcción de lazos colaborativos (Collet y Tort, 2017; UNESCO, 2016).

El desarrollo de una escuela inclusiva que apueste por la equidad y la justicia conlleva la colaboración y participación de las familias y sus contextos, facilitando la participación, el sentimiento de pertenencia a la comunidad, el intercambio mutuo dirigiéndonos hacia una corresponsabilidad en la educación (Simón y Barrios, 2019). Es necesaria la construcción de una cultura colaborativa en la cual se apueste por una implicación real de las familias y no una participación puntual en alguna actividad (Liagny y Cohrsen, 2020). Esto implica nuevas formas de dirigir y gestionar las escuelas que apuesten por una educación inclusiva para todos y todas (Harris et al., 2017; Okoko, 2019; Valdés, 2018; Wang, 2018). Llevar a cabo un liderazgo inclusivo conlleva el desarrollo de relaciones familia y escuela basadas en una visión positiva de la diversidad, creando lazos y vínculos de pertenencia con la institución educativa donde se dé la confianza mutua, la colaboración y la corresponsabilidad, tomando decisiones de forma conjunta y elaborando un proyecto educativo común que dé respuesta a la diversidad del alumnado en favor de los valores compartidos basados en la equidad y la justicia social (Simón y Barrios, 2019). La construcción de alianzas serias entre familias, escuela y comunidad es prioritaria para la defensa de una escuela inclusiva (Simón y Giné, 2016).

No obstante, el número de estudios realizados en relación de la importancia de la participación de las familias en las escuelas para el desarrollo de una escuela inclusiva es escaso (López-López et al. 2021). Estos autores ponen de relieve la importancia de la presencia y de las percepciones de las familias respecto a los líderes e indican que estos no dan suficiente voz a las familias en las actividades educativas de los centros educativos. Este estudio revela que las familias de centros educativos con Educación Infantil, Primaria y Secundaria concertados valoran más positivamente las actuaciones de los equipos directivos en relación con la comunidad, convirtiendo las escuelas en espacios más inclusivos. Este hecho puede darse, en principio, por mantener la imagen social de la escuela, convirtiéndose esto en un tema que afecta directamente a las decisiones que toman los líderes escolares en relación con las acciones que promueven la inclusión (Poon-McBrayer, 2017; Szeto y Cheng, 2018). Es en este contexto en el que planteamos nuestra investigación.

El planteamiento de este estudio nos lleva a definir dos objetivos:

- Analizar las percepciones que tienen las familias respecto a las acciones inclusivas que implementan los líderes educativos de los centros en los que se hallan escolarizados sus hijos/as.
- Analizar si las visiones de las familias respecto a la inclusividad de los directores varían en función de variables como el tipo de centro (público/concertado/privado); el contexto geográfico en que se localice el centro (centro urbano/rural); nivel educativo que imparten (Primaria, Secundaria; Primaria y Secundaria), o el nivel sociocultural de las familias.

3. Método

Los resultados que presentamos forman parte del proyecto “El liderazgo de la dirección escolar y su contribución a la mejora de la inclusión en Educación Obligatoria”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España¹. El proyecto de investigación tiene como finalidad estudiar las acciones emprendidas por las direcciones escolares para favorecer la inclusión en los centros de educación obligatoria andaluces, así como impulsar la inclusión a través de procesos de investigación acción participativa. Para ello, la investigación se basa en un diseño de investigación con metodología mixta (Creswell, 2014), ya que compatibiliza el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Concretamente, responde a lo que Wood y Smith (2018, p. 83) denominan ‘método explicativo secuencial mixto’, ya que empieza por caracterizar los asuntos a través de una recogida cuantitativa de datos más amplia y después usa planteamientos cualitativos para añadir profundidad. La primera fase es de carácter cuantitativo a través de cuestionarios. La segunda fase está dirigida a profundizar en el objeto de estudio en contextos escolares concretos y promover procesos de transformación dirigidos a hacer de la institución educativa un entorno más inclusivo a través de investigación-acción. Y, en la tercera fase, trataremos de dotar a los centros de instrumentos que ayuden a impulsar la inclusión e innovación. Este manuscrito se centra en la primera fase de la investigación, la fase cuantitativa.

Población/muestra

Concretamente, recogemos datos de las familias de cuatro provincias andaluzas, participantes en el proyecto: Granada, Huelva, Jaén y Sevilla. Tomamos como referencia los datos del alumnado (partimos de un sujeto como padre/madre/tutor legal), y de los centros en los que se hallan matriculados, para conocer de manera aproximada el tamaño de la población de las familias (Cuadro 1).

Cuadro 1

Alumnado escolarizado en las provincias participantes en 2021-2022

	Alumnado matriculado	Nº de centros educativos de enseñanzas no universitarias
Granada	172.953	372
Huelva	98.874	507
Jaén	105.530	653
Sevilla	387.489	1593
<i>Totales</i>	<i>764.846</i>	<i>3125</i>

Nota. Junta de Andalucía, curso 2021-2022

Partiendo de estos referentes, el diseño del muestreo se diseñó en tres fases, aunque como comentaremos más adelante, no se cumplieron estos parámetros:

- En primer lugar se diseñó un muestreo estratificado en el que se intentó lograr una asignación proporcional de sujetos a partir de dos estratos concretos, por una parte, para cada una de las provincias participantes en el estudio y, por otra parte, atendiendo a la clasificación de los centros en base al contexto (urbano/rural).

¹ Referencia Proyecto: Ministerio de Educación y Ciencia. PID2019-106250RB-I00 / SRA (State Research Agency / 10.13039/501100011033

- En segundo lugar, se planteó un muestreo aleatorio por conglomerados ante la amplitud de la población y las ventajas que aporta este tipo de muestreo por la heterogeneidad y la accesibilidad que proporciona hacia la muestra (sin olvidar, como limitación, que puede existir cierto sesgo en los resultados). Como conglomerado se emplearon las tipologías de centro.
- En tercer lugar, tratamos de seleccionar de manera aleatoria sistemática a los individuos de cada conglomerado para garantizar una paridad en cuanto al género.

Tras el diseño, se iniciaron los trámites de contacto con los centros, petición de permisos a los Consejos Escolares y envío de información. Es importante saber que este curso fue el posterior al confinamiento producido por la pandemia de Covid. El acceso a los centros estaba prohibido. De ahí que los contactos se hicieran telefónicamente con las Delegaciones de Educación y posteriormente con los equipos directivos, y los envíos del cuestionario se realizaran a través de la aplicación de los centros educativos, Séneca. A los seleccionados como muestra les llegaba un mensaje explicativo del proyecto y un enlace al cuestionario, diseñado en Google Forms.

Cuadro 2

Datos sociodemográficos y relacionales de la muestra

Variables	N = 1514	
Género	Hombre	269 (18 %)
	Mujer	1227 (81,9 %)
	Otro	2 (0,2 %)
Edad	Menor de 30 años	52 (3,5 %)
	Entre 30 y 39	444 (29,6 %)
	Entre 40 y 49	880 (58,1 %)
	Entre 50 y 59	116 (7,7 %)
	Más de 60	8 (0,5 %)
Respuesta por sedes	Granada	670 (44,3 %)
	Huelva	601 (39,7 %)
	Jaén	197 (13,0 %)
	Sevilla	46 (3,0 %)
Contesta en calidad de ...	Padre	258 (17,4 %)
	Madre	1208 (81,2 %)
	Tutor legal	21 (1,4 %)
Tipo de escuela	Pública	1141 (75,4 %)
	Concertada y privada	373 (24,6 %)
Contexto de la escuela	Rural	648 (42,8 %)
	Urbano	886 (57,2 %)
Etapas educativas de los centros	Primaria	1051 (69,4 %)
	Secundaria	111 (7,3 %)
	Primaria y Secundaria	352 (23,2 %)
Nivel socioeconómico de las familias (por zona de centro)	Alto y medio alto	932 (61,5 %)
	Medio bajo y bajo	582 (38,5 %)

Tras varios envíos, y recordatorios, obtuvimos una tasa de respuesta muy baja. Por ello, procedimos a sucesivos muestreos que han definido de manera diferente las características que definimos como ideales, y que sesgan la representatividad de la muestra seleccionada, aunque por el tamaño finalmente obtenido, representativa de la población (764.846); N=1514; nivel de confianza al 99 %; error 5). En total, obtuvimos

respuesta de 165 centros educativos de las 4 provincias. Exponemos las principales características de la muestra en el Cuadro 2.

Tras la descripción de la muestra, es importante reseñar que la participación, tras un muestreo mucho más amplio y sin tener en cuenta los conglomerados respecto al género, hemos obtenido una mayor respuesta de mujeres que de hombres (81,9 %), con una participación mayor en el rango de edades comprendidas entre 40 y 49 (58,1 %); una participación de más familias con hijos matriculados en Educación Primaria (69,4 %) que de Secundaria, con un nivel socioeconómico mayoritariamente medio/alto (61,5 %). Respecto a las tipologías de centros, han contestado un mayor porcentaje de familias de centros públicos (75,4 %) y de contextos urbanos (57,2 %). La tasa de respuesta por provincias ha sido muy desigual, destacando la tasa de respuesta de Granada y Huelva (44,3 % y 39,7 % respectivamente).

Instrumento de recogida de datos

El instrumento aplicado fue el cuestionario titulado LEI-Q “liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria”- familia, validado por el equipo de investigadores (López-López et al., 2021; Cuadro 3) Este cuestionario es una herramienta que permite evaluar el grado en que el liderazgo inclusivo ejercido por la dirección de los centros educativos favorece la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado. El instrumento está estructurado en torno a dos dimensiones:

- Dimensión 1: Apertura a la Comunidad. Esta dimensión trata de evaluar si el equipo directivo lleva a cabo iniciativas que potencian la apertura del centro a la comunidad y el entorno, al tiempo que establece medidas dirigidas a salvar las situaciones que obstaculizan el éxito de todos y la igualdad de oportunidades (ítems del 1 al 14).
- Dimensión 2: El centro educativo como espacio inclusivo. En esta dimensión, las familias deben valorar si el equipo directivo emprende acciones para impulsar la participación, atender a la diversidad y prevenir y gestionar los conflictos en la institución (ítems del 15 al 26; 12 ítems)

El Alfa de Cronbach para la escala completa aplicada a los 1.514 padres/madres/tutores de las cuatro provincias ha sido de 0,97 para 26 elementos; la Dimensión 1 = 0,958 para 14 elementos y la Dimensión 2=0,95 para 12 elementos. Valores excelentes y muy similares a los obtenidos en el proceso de validación del instrumento (López-López et al., 2021).

La escala de respuesta a estos ítems fue:

- Aún no implantado: no hay pruebas o existen muy pocas de que en la práctica se esté dando el enunciado.
- Parcialmente implantado: existe cierta evidencia de que el enunciado es cierto en el centro, pero hay una serie de prácticas que necesitan mejorar.
- Sustancialmente implantado: hay bastantes evidencias de que el enunciado es cierto en el centro, pero sigue habiendo acciones que podrían mejorarlo.
- Totalmente implantado: hay bastantes evidencias de que el enunciado es cierto en el centro y, por tanto, sería difícil encontrar formas para mejorarlo.

Cuadro 3***Dimensiones e ítems del cuestionario LEI-Q “liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria”-Familias***

Dimensión 1: Apertura a la comunidad. El equipo directivo...
Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro
Establece un plan de actuaciones elaborado en colaboración con otros miembros de la comunidad para fomentar las relaciones centro educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado
Participa en las acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad con carácter educativo (actividades deportivas, jornada contra racismo,...)
Ofrece las instalaciones del centro y sus recursos para el desarrollo de actividades (culturales, educativas, ...) de interés para la comunidad
Informa a la familia de la propuesta curricular que orienta la acción educativa del centro a través de distintos canales de comunicación
Impulsa acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión
Promueve acciones que facilitan la comunicación y participación de todas las familias en las actividades educativas emprendidas dentro y fuera del entorno escolar
Escucha y tiene en cuenta las demandas y necesidades de todas las familias
Promueve actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa
Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres, ...)
Se preocupa de que los servicios que ofrece el centro respeten las diferentes necesidades del alumnado (sensibilidades religiosas, intolerancias gastronómicas, problemas de salud, ...)
Se preocupa por dotar al centro de recursos materiales y humanos (profesionales específicos) para promover procesos de mejora
Trabaja para que exista un clima institucional en el que todo el alumnado es reconocido, atendido y valorado
Promueve entre el profesorado y la comunidad educativa una visión compartida sobre la organización, metas y actividades para hacerles partícipes de un proyecto educativo común
Dimensión 2: El centro educativo como espacio inclusivo. El equipo directivo...
Establece sanciones por el uso de símbolos y acciones que promueven la exclusión
Desarrolla programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado
Comparte la autoridad y responsabilidad con el profesorado
Genera oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones
Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección
La dirección promueve acciones de acogida para todo el alumnado
Promueve la participación del alumnado en los órganos de gobierno del centro
Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo
Propicia que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades (respecto de su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro, ...)
Se interesa por garantizar la igualdad de oportunidades movilizandolos recursos (materiales y humanos) con el fin de favorecer la inclusión
Ofrece información transparente respecto al proceso de admisión y matriculación para garantizar que llega a todos los interesados por igual
Toma medidas para prevenir y evitar el absentismo escolar

Nota. López-López et al. (2021)

Procedimiento

Tal y como adelantamos, los contactos se realizaron con las Delegaciones de Educación y posteriormente con los equipos directivos. Tras la presentación del proyecto al Claustro y Consejos Escolares, y su aprobación, iniciamos el trabajo de campo. Las familias fueron informadas del propósito del estudio, así como del tratamiento confidencial y anónimo que íbamos a garantizar.

El estudio recibió la debida autorización del Comité de Ética de la Universidad de Granada (n_ 952/CEIH/2019)

En esta fase de implementación de la investigación, tuvimos serias limitaciones dado que la normativa Covid nos impidió a los investigadores la entrada a los centros y ello supuso, grandes dificultades.

Análisis

Los análisis realizados responden a los objetos de investigación. Para el objetivo 1, hemos hecho un análisis descriptivo teniendo la media como medida de tendencia central, y la desviación típica y los valores mínimos y máximos disponibles, como medida de dispersión. Con la finalidad de analizar las diferencias de las opiniones de las familias en función de variables sociodemográficas (tipo de centro, localización geográfica, etapas educativas que imparten y el nivel socioeconómico; para el objetivo 2, hemos realizado comparaciones de medias aplicándose la *t de student* para 2 muestras independientes. Los análisis se han realizado con el paquete estadístico SPSS Statistic 27.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivo (objetivo 1)

En este primer apartado abordamos la descripción de las opiniones de las familias respecto a las acciones inclusivas que desarrollan los directores de los centros en los que están escolarizados sus hijos. Presentamos las medias y desviaciones típicas por ítems (Cuadro 4)

Cuadro 4

Medias por ítem

Ítems	Medias (DT)	Ítems	Medias (DT)
1	3,00 (,937)	14	3,08 (,927)
2	2,98 (,923)	15	2,96 (1,032)
3	3,12 (,926)	16	3,08 (,949)
4	3,11 (,967)	17	3,23 (,896)
5	3,16 (,948)	18	3,04 (,940)
6	3,00 (,986)	19	2,87 (,992)
7	3,08 (,941)	20	3,22 (,918)
8	3,08 (,950)	21	2,85 (1,020)
9	2,96 (,992)	22	2,95 (,980)
10	2,89 (1,000)	23	3,03 (,971)
11	3,36 (,832)	24	3,20 (,892)
12	3,10 (,897)	25	3,44 (,815)
13	3,24 (,876)	26	3,39 (,853)

Nota. DT = Desviación típica; para todos los ítems se alcanzó el valor máximo y mínimo disponible.

Calculando la puntuación total de ambas escalas, es decir, la media del conjunto de ítems que comprende cada dimensión (Dimensión 1, Apertura a la comunidad; Dimensión 2, La escuela como espacio inclusivo), vemos que las medias son altas. La mayoría de las familias consideran que tanto para las acciones de apertura a la comunidad ($M=3,08$; $DT=0,75337$), como las relativas al centro como espacio inclusivo ($M=3,1$; $DT=0,75282$), están sustancialmente implantadas. A pesar de estas medias positivas, que indican que las familias perciben que la respuesta a la diversidad es promovida por los directores escolares, debemos decir que las desviaciones típicas obtenidas reflejan una distribución en las respuestas que indican la variabilidad en las opiniones.

Las acciones peor valoradas en la primera dimensión (a pesar de estar cerca de una media de 3), son las acciones preventivas ante problemas familiares que afecten al éxito de los estudiantes (ítem 10; $M=2,89$); la promoción de actividades de encuentro con las familias (ítem 9; $M=2,96$), y los planes de colaboración en los que puedan participar activamente las familias para mejorar la atención a la diversidad (ítem 2; $M=2,98$); siendo las preventivas las que más diversidad de respuestas presenta ($DT=1,000$). Las mejor valoradas son las relativas a que los servicios que ofrece el centro de respuesta a la diversidad del entorno (ítem 11; $M=3,36$) y la buena comunicación y fluidez en los canales de información a las familias (ítem 5; $M=3,16$)

En la dimensión 2, con una media casi idéntica a la 1 ($M=3,1$), encontramos que las acciones peor valoradas son las relativas a la participación del alumnado en los órganos de gobierno del centro (ítem 21; $M=2,85$), y las acciones de implicación de las familias en la evaluación de las labores de dirección (ítem 19; $M=2,87$). Las mejor valoradas (ítem 25; $M = 3,44$) son la transparencia en los procesos de admisión y matriculación y la adopción de medidas preventivas respecto al absentismo escolar (ítem 26; $M=3,39$).

4.2. Estudio de la relación existente entre algunas características sociodemográficas (tipo de centro, localización geográfica, nivel de enseñanzas que imparte y niveles socioeconómicos) y las opiniones respecto a la inclusión escolar promovida por los directores/as escolares

Centrándonos en el segundo objetivo, procedimos a obtener la *t* de Student, para estudiar, en primer lugar, si el contexto geográfico condiciona las opiniones de las familias. La *t* de Student la aplicamos a las dimensiones “Apertura a la comunidad” y “Escuela como espacio inclusivo” y la variable contexto geográfico (rural/urbano). En este caso, no indicó diferencias significativas, aplicando la prueba de Levene y asumiendo en ambos casos que las varianzas no son iguales ($p<0,05$). Apertura a la comunidad (t (gl=1310, bilateral)=0,24, $p=0,808$); Escuela como espacio inclusivo (t (gl=1310, bilateral)=0,69, $p=0,485$)

Para conocer si las familias tienen distintas percepciones en función del tipo de centro (público frente a concertados y privados), calculamos de nuevo la *t* de Student. En este caso y para ambas dimensiones, asumimos varianzas no iguales según la prueba de Levene ($p<0,05$). El valor de *t* indica la existencia de diferencias significativas entre centros públicos frente a los privados y concertados. Apertura a la comunidad (t (gl=721 bilateral)=-3,28, $p=0,002$; *d* de Cohen=0,75); Escuela como espacio inclusivo (t (gl=717, bilateral)=-2,298, $p=0,022$, *d* de Cohen=0,75). En este caso, parece que las familias de centros concertados y/o privados ($M=3,18$; $DT=0,67$ –dimensión 1–; $M=3,17$; $DT=0,67$ –dimensión 2–), tienen mejores puntuaciones respecto a las acciones de apertura a la comunidad y de consideración de los centros como espacios

inclusivos, que las familias de centros públicos ($M=3,04$; $DT=0,77$ –dimensión 1–; $M=3,08$; $DT=0,77$ –dimensión 2–), siendo esa diferencia significativa y de tamaño medio a la luz de la d de Cohen (0,75 en ambos casos)

En el caso de las etapas educativas que imparte el centro (Primaria/Secundaria/Primaria y Secundaria), aplicamos a ANOVA de un factor. En este caso se encontró un efecto estadísticamente significativo, aunque poco intenso en la primera dimensión. Para las acciones de apertura $F(2)=8,05$, $p=0,00$, $\eta^2=0,011$; en la segunda dimensión, centro como espacio inclusivo, no parecen existir diferencias $F(2)=4,12$, $p=0,01$, $\eta^2=0,005$.

Centrándonos en la primera dimensión, estudiamos la prueba robusta C de Dunnett mediante la F de Welch ($F(2, 281)=9,70$, $p<0,001$, $\eta^2=0,011$). Las relaciones indican que en los centros que imparten Primaria y Secundaria son mejores las valoraciones de las familias ($M = 3,21$; $DT=0,64$), que en los que imparten sólo Primaria ($M=3,04$; $DT=0,77$) y que en los que imparten sólo Secundaria ($M=2,96$; $DT=0,63$).

Por último, estudiamos si los niveles socioeconómicos de las zonas de los centros participantes condicionan las acciones de los directores y por ende a las opiniones de las familias. Diferenciamos entre centros de nivel alto y medio-alto, frente los de nivel socioeconómico medio-bajo o bajo. Y de nuevo, parecen existir diferencias significativas en función de la t de Student. Apertura a la comunidad (t ($gl=1512$, bilateral)=-3,17, $p=0,002$); Escuela como espacio inclusivo (t ($gl=1512$, bilateral)=-3,74, $p=0,000$). Para ambas dimensiones asumimos varianzas iguales según la prueba de Levene ($p>0,05$). El tamaño del efecto en ambas dimensiones es de intensidad media (d de Cohen=0,75; 0,74 respectivamente para cada dimensión) Por tanto, podemos decir que las familias de los centros más desfavorecidos por el contexto geográfico en el que se enclavan, tienen mejores valoraciones respecto a las acciones directivas (dimensión 1: $M=3,16$; $DT=0,75$; dimensión 2: $M=3,19$; $DT = 0,73$), que los de centros con mejores contextos socioeconómicos (dimensión 1: $M=3,03$; $DT=0,74$; dimensión 2: $M=3,05$; $DT=0,73$)

5. Discusión y conclusiones

En el presente estudio, nos marcamos como primer objetivo conocer las opiniones de las familias respecto a las acciones inclusivas promovidas y ejecutadas por los directores/as de los centros en los que se encuentran escolarizados sus hijos/as. En este sentido, debemos decir que en general, los resultados señalan que estas opiniones son bastante positivas, ya que consideran que la mayoría de las acciones a favor de la respuesta a la diversidad están sustancialmente implementadas. Estudios como el de Crisol Mora y Romero López (2020) coinciden en que las familias piensan que existen acciones implementadas por parte de los equipos directivos, sin embargo, algunas dicen estar aun parcialmente implantadas, o que deberían mejorarse. En el primer grupo identificamos: establecer un plan de actuaciones realizado en colaboración con la comunidad educativa; fomentar las relaciones entre el centro y la comunidad y responder a la diversidad; participar en actividades realizadas por otras instituciones del contexto; dar más información a las familias sobre la propuesta curricular; realizar acciones de sensibilización a favor de la inclusión con las familias; promover acciones que fomenten la representación real de la diversidad de familias en los centros; promover actividades que desarrollen el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia y prever medidas de ayuda y apoyo el aprendizaje para contrarrestar situaciones difíciles en las familias. En el segundo grupo de acciones mejorables, las familias identifican: impulsar la colaboración con otros centros, conocer otras

experiencias, más colaboración con el mundo empresarial, organización de debates sobre temas de situaciones de exclusión. Por tanto, las percepciones de las familias respecto a las acciones inclusivas de los líderes educativos son positivas, aunque creen que existe un margen de mejora.

En nuestro estudio no parece haber diferencias entre las percepciones de las familias con hijos en centros rurales y urbanos. En otros estudios, los resultados no son coincidentes (Fernández-Freire y Martínez-González, 2020; Martínez-González et al., 2014; Rodríguez-Ruiz, 2016). Respecto al carácter público o no, los resultados arrojan que las familias de los centros públicos tienen valoraciones ligeramente inferiores que las de las familias de centros privados y concertados, respecto a las acciones implementadas por las direcciones escolares en respuesta a la atención a la diversidad. Estudios como los de Poon-MCBrayer (2017) y Szeto y Cheng (2018) coinciden con estos resultados haciendo presente que las familias de centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria concertados valoran más positivamente las actuaciones de los equipos directivos en relación con la comunidad, lo cual se puede relacionar con la constante preocupación de estos centros por la imagen social de la escuela. Generalmente son este tipo de centros (los concertados y privados), los que suelen tener todas las etapas. De ahí que, en nuestro estudio, sea coherente que las valoraciones de las familias de centros que tienen Primaria y Secundaria, valoren mejor las acciones inclusivas de los directores/as. Este resultado no es coincidente sin embargo con otras investigaciones (García Bacete, 2003). Generalmente las familias de los centros de Educación Primaria suelen valorar con puntuaciones más altas las acciones de sus directores/as. Por otro lado, debemos tener en cuenta que las diferencias de medias entre familias de centros públicos y privados/concertados no son elevadas, y que en todos los grupos son altas, indicando que perciben la inclusividad de las acciones de sus líderes educativos. Es importante tener en cuenta que los beneficios de esta implicación por parte de las familias se encaminan a mejores rendimientos (Castro et al., 2014) y a menores índices de absentismo escolar (Alemany et al., 2013). Coincidimos con Bernad y Llevot (2016) en que es importante que se den unos adecuados mecanismos formales de participación de las familias para que su colaboración sea real en las escuelas. De esta forma, es esperable que los directores y directoras escolares cuiden especialmente la transparencia en los procesos de admisión y matriculación y la adopción de medidas preventivas respecto al absentismo escolar, dado que los procesos son públicos y están muy regulados. En el caso de la prevención del absentismo, la Unión Europea lleva marcándonos los límites del abandono y el absentismo como uno de los factores determinantes en su prevención. Reiteramos la importancia de la participación de las familias en las escuelas y, por tanto, de las acciones directivas relacionadas con el tema para atajar el absentismo escolar y hacemos presente que, en ocasiones, existen dificultades para que se dé esta participación (Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

Hay diferencias entre los centros de zonas socioeconómicas altas y medias frente a las de nivel medio-bajo y bajo, siendo éstos últimos los que tienen mejores opiniones respecto a las acciones directivas. En estas zonas, la preocupación por atender a la diversidad es mayor dadas las circunstancias, necesidades y exigencias sociales que suele haber en estos ámbitos. En esta línea, Gómez-Hurtado y Ainscow (2014) ponen de relieve que las direcciones escolares de centros educativos situados en zonas en riesgo de exclusión social que tienen medidas compensatorias, muestran en su mayoría una alta preocupación por dar respuesta a la diversidad, un fuerte compromiso por la justicia social, promueve una línea pedagógica en el centro ligada al uso de metodologías y estrategias didácticas activas y consideran que la creación de redes de

colaboración intra e inter escuela son claves para la construcción de una escuela inclusiva.

Dado el enfoque cuantitativo de nuestro estudio, debemos tener en cuenta las limitaciones relativas al sesgo de la discapacidad social y las limitaciones asociadas a este enfoque (la literatura nos indica la importancia del uso de metodologías cualitativas). Es por ello por lo que esperamos completar este trabajo con las fases 2 y 3 de este proyecto, ayudándonos a completar esta radiografía del ejercicio del liderazgo inclusivo. Igualmente importante, es la limitación relativa al muestreo. Las circunstancias de la pandemia han dificultado enormemente el trabajo de campo y la determinación de las características de la muestra. Por ello, debemos analizar estos datos e interpretarlos con cautela.

El liderazgo inclusivo implica una serie de acciones por parte de los líderes formales (León et al., 2018), que como hemos visto, están íntimamente relacionadas con la implicación y participación de las familias en los centros. Las investigaciones en este ámbito ponen de relieve la importancia de éstas en la construcción de una escuela inclusiva basada en la colaboración (Ainscow, 2016). Por tanto, debemos continuar profundizando en aquellas acciones que las direcciones escolares deben mejorar para garantizar una educación para todos y todas de calidad, donde todos los agentes que conforman la comunidad educativa tengan voz y participación, siendo las familias una pieza fundamental en el engranaje de la escuela.

Agradecimientos

“El liderazgo de la dirección escolar y su contribución a la mejora de la inclusión en Educación Obligatoria”. Investigadoras principales: López-López, M. C. y León, M. J. Referencia Proyecto: Ministerio de Educación y Ciencia. PID2019-106250RB-I00/SRA (State Research Agency / 10.13039/501100011033)

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving urban schools. Leadership and collaboration*. Mc Graw-Hill Education.
- Aleman, I., Rojas, R., Gallardo, M. I. y Sánchez, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 191-203.
- Álvarez, L. F. F., Ruiz, B. R. y González, R. A. M. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rific.48.1.2019.77-84>
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básicas. El caso de la Comuna de Panguipulli-Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educación*, 14, 145-165. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.008>

- Bernad, O. y Llevot, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: Actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359-371. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Bøe, M., Heikka, J., Kettukangas, T. y Hognestad, K. (2022). Pedagogical leadership in activities with children. A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103787. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103787>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM.
- Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (2019). *Principles of Educational leadership & Management*. sage.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 167-179). Secretaría General Técnica.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E. y Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 21(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/09243450903569734>
- Collet, J.; Tort, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Octaedro.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Crisol Moya, E. y Romero López, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: Opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66.
- DeMatthews, D., Billingsley, B., Mcleskey, J. y Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- DeMatthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5) 844-881. <http://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A. y Watson, T. N. (2020). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 13, 97-114. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X20913897>
- Fernández-Batanero, J. M. y Hernández-Fernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.
- Fernández-Freire Álvarez, L., Martínez González, R. A. y Rodríguez Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 111-123.
- Francis, F. L. Gross, J., Blue-Banning, M., Haines, S. y Turnbull, A. P. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: Lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 43-60.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: Un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 18-42. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.108>

- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.
<https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E. y Hallinger, P. (2020). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, 40(1), 23-44.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578737>
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
<https://doi.org/10.1080/13603120701257313>
- Harris, J., Carrington, S. y Ainscow, M. (2017). *Promoting equity in schools: Collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x>
- Hoppey, D. y McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
<https://doi.org/10.1177%2F0022466910390507>
- Junta de Andalucía. (2021). *Estadísticas de la educación en Andalucía alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz resumen de datos definitivos curso 2021/2022*. Junta de Andalucía.
- Kiyama, J. M. y Harper, C. E. (2018). First-generation students and their families: Institutional responsibility during college access and transition. En VVAA (Eds.), *Clearing the path: Qualitative studies of the experience of first-generation college students* (pp. 1-5). Lexington Press.
- Kungelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x>
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principalship: Progres on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
<https://doi.org/10.1108/09578230510625719/>
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- León, M. J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Liang, X.M. y Cohrsen, C. (2020). Towards creating inclusive environments for LGBTIQ-parented families in early childhood education and care settings: A review of the literature. *Journal Early Child*, 45, 43-55. <https://doi.org/10.1177/183693911988530>
- López-López, M. C., León-Guerrero, M. J. y Hinojosa-Pareja, E. F. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: Construction and validation of LEI-Q. *Education Science*.11, 511.
<https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Lumby, J. y Morrison, M. (2010) Leadership and diversity: Theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/13632430903509717>
- Martínez-González, R. A., Álvarez, L. y Pérez, M. H. (2014). La percepción de padres y madres en el ejercicio del rol parental. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6, 47-55.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.716>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Okoko, J. M. (2019). Towards school leadership development: The essence of working with culturally and linguistically diverse newcomer families in Saskatchewan. *Research in Educational Administration and Leadership*, 4(2), 195-229.
<https://doi.org/10.30828/real/2019.2.1>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Poon-McBrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change* 18, 295-309.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300-5>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A. y Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Ruaric, M., Ottesen, E. y Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, Vision and Voices. Studies in inclusive education*. Sense Publishers.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4>
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sakr, M. y O'Sullivan, J. (2022). *Pedagogical leadership in early childhood education: conversations from across the world*. Bloomsbury Publishing.
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48, 51-58.
- Simón, C. y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Spillane, J., Halverson, R. y Kaplan, C. (2001). Investigations school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
<https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Szeto, E. y Cheng, A. Y. N. (2018). How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 50-68. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087>
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- UNESCO. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO.
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(6), 51-66.

- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valdés, R. y Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista F@ro*, 1(33), 1-15.
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership-theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54, 470-498.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 263-266.

Breve CV de los/as autores/as

Inmaculada Gómez-Hurtado

Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Es coordinadora del Proyecto INCLUREC: recursos para la inclusión. Además, ha participado proyectos de innovación docente de larga trayectoria como el Proyecto de “Intervención socioeducativa en los Campamentos de Refugiados Saharauis, el Proyecto “Ciudad Arcoíris” y el Proyecto de “Ciudad Arcoíris”. Sus principales líneas de investigación y docencia están ligadas a la atención a la diversidad, la educación inclusiva, liderazgo pedagógico e innovación docente. Email: inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>

María del Pilar García Rodríguez

Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Ella trabajó en sus comienzos en escuelas de Educación Infantil y Primaria. Doctora en el año 2002. Su investigación y publicaciones se centran en el Estudio de los entornos y su influencia en el rendimiento de los estudiantes, en conexión con los estudiantes en situaciones de riesgo o exclusión y la diversidad de los mismos. Sus proyectos más recientes se enmarcan en el liderazgo y gestión educativa y el impacto de la investigación cualitativa. Sus líneas de investigación prioritarias son: (a) entornos escolares (b) dirección y liderazgo escolar; (c) evaluación institucional y de programas (d) absentismo, fracaso y abandono escolar temprano; y (e) educación intercultural. Email: mpgarcia@uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4796-781X>

Inmaculada González Falcón

Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Doctora en Psicopedagogía. Directora del Museo Pedagógico y coordinadora del Laboratorio de Innovación Docente “La ciudad del arcoíris”. Sus principales líneas de investigación se desarrollan en el campo de la educación intercultural, el liderazgo inclusivo y la innovación docente en educación infantil. Ha participado en diversas investigaciones, tanto nacionales como internacionales y publicado distintos capítulos, libros y artículos sobre gestión de la

diversidad cultural en el contexto educativo, liderazgo inclusivo y formación e innovación docente en educación infantil. Dentro de estas líneas analiza temas relacionados con la inclusión del alumnado inmigrante extranjero en los centros educativos, la organización espacial y el diseño de ambientes de aprendizaje para la infancia y los procesos vinculados a la formación superior y la innovación docente en Educación Infantil. Email: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0294-4246>

José Manuel Coronel Llamas

Catedrático del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Ha dedicado su actividad docente a la formación de pedagogos/as y maestras/os en Educación Infantil y a la formación de posgrado en temáticas asociadas a la investigación cualitativa en educación. Sus principales líneas de investigación y publicaciones se relacionan con la organización de los centros educativos, asociados a las siguientes líneas de trabajo e investigación: dirección escolar, culturas escolares, liderazgo educativo, educación en la diversidad cultural y de género, siempre bajo el compromiso de la defensa de la escuela pública. Email: coronel@uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-341X>

Cultura de Educación Inclusiva: Análisis desde la Gestión de Centros Educativos Costarricenses

Culture of Inclusive Education: An Analysis from the Management of Costa Rican Schools

José A. García-Martínez ^{1,*}, Evelyn Chen ¹, Warner Ruiz-Chaves ² y Arantxa León-Carvajal ¹

¹ Universidad Nacional, Costa Rica

² Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

RESUMEN:

El desarrollo de acciones por parte de las personas directoras de centros educativos que promuevan espacios de fortalecimiento de la cultura inclusiva es un reto que involucra la participación de la comunidad educativa. La institución para poder atender la diversidad implica el reconocimiento de diferentes estrategias, así como la participación de la comunidad educativa en la promoción de la cultura inclusiva. El objetivo de este estudio es analizar la cultura sobre educación inclusiva inmersa en los centros educativos desde la perspectiva de las personas directoras de centros públicos costarricenses. Se llevó a cabo desde una metodología cuantitativa, con un diseño ex post facto y transversal. La recolección de datos se realizó con un cuestionario en línea aplicado a una muestra probabilística simple de 146 personas directivas. Los hallazgos muestran una cultura inclusiva adecuada en los centros educativos. Se muestran puntuaciones altas tanto para la creación de comunidad como en valores inclusivos, sin embargo, existen bajos porcentajes que requieren mayor formación sobre el tema. Igualmente se han encontrado diferencias significativas de acuerdo con la formación recibida sobre educación inclusiva.

DESCRIPTORES:

Gestión, Escuela, Educación inclusiva, Cultura, Personal directivo

ABSTRACT:

The development of actions by school principals to promote spaces for strengthening the inclusive culture is a challenge involving the educational community's participation. To be able to attend to diversity, institutions require the recognition of different strategies and the involvement of the educational community in promoting an inclusive culture. This study aims to analyze the culture of inclusive education immersed in educational institutions from principals' perspectives in Costa Rican public establishments. The study was conducted using a quantitative methodology with an ex post facto and cross-sectional design. Data were collected through an online questionnaire administered to a simple probabilistic sample of 146 principals. The findings showed an adequate inclusive culture in educational centers. High scores were obtained for both community building and inclusive values. However, there were low percentages that require further training on the subject. Significant differences were also found depending on the training received on inclusive education.

KEYWORDS:

Management, School, Inclusive education, Culture, School management team

CÓMO CITAR:

García-Martínez, J. A., Chen, E., Ruíz-Chaves, W. y León-Carvajal, A. (2023). Cultura de educación inclusiva: análisis desde la gestión de centros educativos costarricenses. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 55-69.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200055>

1. Introducción

La promoción de espacios que fomenten la educación inclusiva sigue siendo un reto para los centros educativos. Al respecto, la apertura de la escuela para poder atender la diversidad implica el reconocimiento de diferentes acciones, expresiones y condiciones de la comunidad educativa que deben ser consideradas para que se desarrolle una cultura inclusiva. Señala Ainscow (2009) que los centros educativos deben atender “las demandas de la sociedad y, por tanto, la atención a la diversidad. Para ello, se ha hecho necesario la colaboración de profesorado, padres y madres, alumnado...” (p. 62), pero también de quien ejerce la dirección de estos establecimientos. El rol de las personas directoras es fundamental para la creación de una cultura inclusiva dado que desde su liderazgo pueden promover un contexto que incida en la creación de valores y sentido de comunidad y disminuyan las barreras o brechas dentro de los contextos educativos que les corresponde gestionar.

Sobre el particular, se han realizado algunos estudios que evidencian la relación de la cultura inclusiva con las personas directoras. Lledó (2010) determinó que “la organización escolar, las características de los centros y la diversidad existente en ellos favorecer o dificultar el cambio de la integración a la inclusión educativa” (p. 1). Igualmente, Gómez-Hurtado (2013), encontró que “el liderazgo distribuido en la dirección escolar es un factor para la inclusión; así como el perfil de los directivos para una adecuada atención y gestión de la diversidad” (p. 61). En esta misma línea se ubican los estudios de Ryan (2017), Valdés (2018), Valdés y Gómez-Hurtado (2019), quienes señalan que las personas directoras, desde su liderazgo y modelo de gestión educativa, pueden propiciar el fortalecimiento de una cultura inclusiva.

En relación con los valores inclusivos para la creación de comunidad desde el rol de las personas directoras, León et. al. (2018) encontraron que las personas directoras crean percepción de comunidad desde los valores inclusivos que promueven en sus acciones. Aunado a lo anterior, Gómez-Hurtado (2014) señalan que los equipos directivos pueden incidir en la creación de una cultura de valores inclusivos mediante el liderazgo distribuido y colaborativo; no obstante, señala Valdés (2022) la necesidad de desarrollar cultura y valores inclusivos a través de “nuevos líderes dentro del ámbito escolar prestando especial atención a los equipos directivos (y otros liderazgos) que promuevan el liderazgo inclusivo” (p. 6).

Por su lado, sobre las condiciones asociadas con la formación recibida por parte de las personas directivas, Valdés (2018) encontró que una persona directora con alta adscripción a la educación inclusiva desarrolla “capacidades profesionales, valores inclusivos, lidera procesos de enseñanza y aprendizaje tendientes a una visión compartida de la inclusión” (p. 213) en la comunidad educativa. En este sentido, se puede catalogar el centro como espacio donde la “cultura inclusiva” era alta, sin embargo, también encontró que “en el caso de la escuela con baja cultura inclusiva, las prácticas estaban principalmente puestas en la gestión extraescolar de la convivencia escolar” (p. 213). Al respecto, cabe destacar que este elemento en particular tiene pocos estudios en la literatura hispanoamericana, siendo la relación entre gestión, perfil y prácticas una temática aún poco explorada, dado que la mayor cantidad de investigaciones ponen su atención en el profesorado.

De este modo, los estudios presentados muestran que la temática es pertinente para su estudio en virtud de la cantidad limitada de investigaciones y en contextos diferentes que amplíen la participación de la persona directora en el fortalecimiento de una cultura inclusiva. Bajo este marco de análisis, que evidencia el desafío que genera la

incorporación de la educación inclusiva en entornos educativos, la cual exige el abordaje desde una perspectiva holística de acuerdo con el contexto del centro educativo y las características de la comunidad. En este sentido, volver la mirada hacia la educación inclusiva no solamente implica un trabajo colaborativo entre los agentes intervinientes del proceso educativo, sino también de un liderazgo efectivo por parte de las personas gestoras. En este contexto, la pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿Cómo es la cultura de la educación inclusiva en los centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Heredia (DREH), Costa Rica?

El objetivo general de este estudio es analizar la cultura sobre educación inclusiva inmersa en los centros educativos desde la perspectiva de las personas directoras de la DREH. De manera específica: 1) identificar las condiciones asociadas con la educación inclusiva desde la perspectiva de las personas directoras; 2) describir la creación de comunidad para el desarrollo de la cultura inclusiva; 3) determinar los valores inclusivos inmersos en la cultura del centro; por último, 4) identificar diferencias en las condiciones asociadas y la cultura de acuerdo con la formación recibida por parte de las personas directivas.

2. Revisión de literatura

El desarrollo de una cultura inclusiva en los centros educativos implica el compromiso de las personas directoras para realizar acciones de gestión orientadas a la planificación, organización, dirección, evaluación, seguimiento y control (Ruiz y Chen, 2021). Igualmente, impulsar de forma coordinada esfuerzos dirigidos hacia las personas de la comunidad educativa que permitan la implementación de prácticas que permitan asegurar el derecho a la educación con equidad social en el marco de respeto a la diversidad y libre de discriminación (MEP, 2017).

De acuerdo con Belén y Davis (2021), la educación inclusiva se debe entender desde una perspectiva integral de atención a la diversidad, por lo tanto, implica valores y prácticas que aplican para todas las personas involucradas en el proceso educativo, incluyendo a la comunidad, la Junta de Educación, la Junta Administrativa, el personal administrativo, el profesorado y el estudiantado. Para ello, las personas directoras tienen la mayor responsabilidad, ya que su puesto implica que mediante su gestión se aseguren oportunidades de aprendizaje y desarrollo sin ningún tipo de barrera (Ruiz-Chaves et al., 2021).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) trabaja este enfoque de educación inclusiva como un derecho humano, planteando la importancia de que la gestión de la educación reconozca en primera instancia la capilaridad, porosidad y omnipresencia de las instituciones educativas dentro de su entorno, y a partir de esto realizar un diseño verdaderamente inclusivo. Igualmente, insta a que los centros educativos trabajen bajo una ética de la inclusión que abarque la marginalidad de todo tipo, promoviendo la interconexión entre las instituciones, las personas actoras y los espacios educativos.

De acuerdo con lo anterior, la inclusión parte del principio de que todas las personas son diferentes entre sí y estas diferencias son una fuente de aprendizaje y no un problema que se deba superar para apegarse a una norma o un estándar. La cultura inclusiva se conceptualiza como todos aquellos supuestos, principios, creencias y valores con los que se guía la acción pedagógica, permitiendo que todas las personas del centro educativo y de la comunidad tengan el mismo valor (Castro-Rubilar et al., 2017). De acuerdo con Booth y Ainscow (2011) para lograr esta cultura inclusiva se

requiere crear comunidad, valores inclusivos y formación profesional tanto de la gestión como del colectivo docente.

En esta línea, es importante señalar que para crear comunidades educativas inclusivas es necesario del trabajo compuesto por esfuerzos colectivos, donde el estudiantado se configure como el centro del aprendizaje (Cerdas-Montano et al., 2018). Igualmente tiene implicaciones en que todas las personas se sientan bienvenidas al centro educativo, así como que los agentes intervinientes del proceso trabajen en un marco de respeto y colaboración para alcanzar el fin (Booth y Ainscow, 2011). Para ello, el papel de la persona directora es asegurarse de que la comunidad sea segura, abierta, colaborativa y estimulante (Gutiérrez et al., 2018; Tinajero y Solís, 2019). Además de gestarse en un espacio que aliente y celebre los logros individuales y colectivos, mejorando así las oportunidades educativas y condiciones sociales. Cuando dentro de esta comunidad, cada persona desde su rol desarrolla y comparte valores inclusivos, esto permite cambiar otras dimensiones como las políticas y las prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2011).

Como parte de necesaria para la creación de una comunidad orientada a la cultura inclusiva, la presencia de valores inclusivos es necesario, dado que se parte de la premisa de que todas las personas son diferentes y que por esa razón todas tienen el mismo valor y pueden aportar al proceso de construcción colectivo de comunidad. A partir de ello, el trato entre todas las personas involucradas en el proceso educativo es de seres humanos que en ese momento específico están cumpliendo un rol dentro de un gran engranaje comunitario (Booth y Ainscow, 2011). El rol del estudiantado en el valor inclusivo implica el respeto y el trabajo en equipo entre pares y con el personal docente; mientras que el rol de la persona docente transversaliza la eliminación de todas las barreras que impidan el aprendizaje y la participación plena. Igualmente, el rol de la institución educativa es el de minimizar todas las formas de discriminación posibles (Booth y Ainscow, 2011).

Si bien todos los centros educativos son diferentes, aquellos que cuentan con una gestión inclusiva comparten valores como la igualdad, los derechos, la sostenibilidad y la colaboración en todos los niveles (Tinajero y Solís, 2019). Para ello, la persona directora debe modelar e influenciar positivamente con el fin de “aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005, p. 31).

Por último, al respecto de la formación profesional de la persona directora, cabe señalar que esta es necesaria con el fin de que la gestión que realice se oriente a crear cultura inclusiva. Si bien se ha comprobado que a mayor formación educativa existe una mayor aceptación de las personas estudiantes dentro de los centros educativos (Ruiz-Chaves et al., 2021), es necesario que esta formación sea orientada a desarrollar capacidades que le permitan hacer del centro educativo un lugar de aprendizaje inclusivo (Navarro-Montaño et al., 2021). Sin embargo, estudios alertan de que la formación profesional sobre la educación inclusiva es escasa o nula en distintos países de Latinoamérica (Ruiz-Chaves et al., 2021; Chocarro y Sáenz, 2022), así como también pocas oportunidades de actualización y poca disponibilidad de acceso a materiales relativos al tema (Tinajero y Solís, 2019).

3. Método

La selección metodológica consideró tanto aspectos teóricos como contextuales. El enfoque de investigación utilizado es cuantitativo. En este sentido y de acuerdo con el grado de manipulación, el diseño ha sido *ex post facto* (Hernández y Mendoza, 2018).

Por otro lado, la recogida de datos se lleva a cabo en un solo momento mediante un proceso transversal. Cabe destacar, que el alcance del estudio ha sido de carácter exploratorio, teniendo en cuenta la escasa información en el ámbito nacional sobre el tema; y descriptivo con la finalidad de conocer las variables propuestas en el estudio: condiciones asociadas con la educación inclusiva; creación de comunidad y, valores inclusivos inmersos en la cultura del centro.

Población y muestra

La población del presente estudio está compuesta por N=223 personas directoras; cabe destacar que cada una dirige un solo centro educativo en la DRE de Heredia, la cual se ubica en el Gran Área Metropolitana de Costa Rica. En cuanto a la selección de la muestra, se caracteriza por ser probabilística simple. La misma asciende a N = 146 personas encuestadas. Para garantizar tanto la representatividad como un tamaño adecuado, ha sido utilizada la fórmula para población finitas (Arnal et al., 1992). Al respecto, con la población antes mencionada (N=223); un nivel de confianza $\geq 95\%$, error de muestreo $\leq 5\%$ y con distribución estimada del 50 % de las respuestas, se obtiene un resultado de 142, inferior al número final de la muestra. Por otro lado, las respuestas válidas debían cumplir con dos características restrictivas: cumple a) cumplimentar al menos el 75 % del instrumento y b) llevar laborando al menos un año en el puesto de Dirección de la actual institución.

La muestra queda representada por 104 mujeres (71,7 %) y 41 hombres (28,3 %). La edad promedio del grupo participante es de $X=49,7$ ($DS=8,22$) con un rango oscilante entre los 29 y los 65 años. Un 20,7 % de las personas directoras tienen el nivel de Licenciatura, la gran mayoría 73,1 % poseen una Maestría y solamente el 6,2% ha finalizado un Doctorado. En cuanto al nivel educativo de los centros, un 9,7 % dirige instituciones de preescolar, un 64,1 % de primaria y un 26,2 % de secundaria.

Técnicas de recogida de datos

En cuanto a la técnica de recogida de datos, se ha utilizado la técnica de la encuesta, siendo el instrumento un cuestionario en línea compuesto por varios bloques con preguntas cerradas. El primero con siete preguntas socio demográficas, un segundo bloque con tres preguntas de respuesta múltiple sobre educación y la formación previa en inclusión, el tercero una escala tipo Likert, elaborada ad hoc de 11 ítems y cinco opciones de respuesta relacionados con las condiciones asociadas al concepto de inclusión. Por último, un bloque relacionado con la creación de cultura inclusiva, perteneciente al Índice para la Inclusión de Booth y Ainscow (2011), compuesta por dos escalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde 1(muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo) que mide las variables relacionadas con la creación de cultura con dos componentes: construyendo comunidad (11 ítems) y valores inclusivos (10 ítems).

Cuadro 1

Cantidad de ítems y resultados de la prueba Alfa de Cronbach

Escala	Nº Ítems	Alfa de Cronbach
Características asociadas al concepto de inclusión	11	0,947
Construyendo comunidad	11	0,934
Valores inclusivos	10	0,956

Se ha realizado la prueba de consistencia interna Alfa de Cronbach, para las diferentes escalas utilizadas, obteniendo coeficientes considerados fiables por la teoría (Cuadro

1) y coincidentes por los hallados en otros estudios (Castro-Rubilar, 2017). Además, estos mismos autores concluyen la pertinencia tanto a nivel de fiabilidad como validez interna, siendo coherente con el modelo teórico presentado.

Procedimiento y técnicas de análisis

Sobre el procedimiento, se debe indicar que una vez elaborado el primer borrador del instrumento se realiza la validación a través de seis expertos, tanto del área de Administración Educativa como de Metodología de investigación. Una vez atendidas las observaciones tanto de forma como de fondo, se realiza un pilotaje con personas directoras con características similares a la muestra final. Posteriormente, se coordinó con la DRE de Heredia para la aplicación del cuestionario en línea con la herramienta Lime Survey[®], en su versión paga proporcionando el enlace a la totalidad de la población. El proceso de recogida de datos tuvo una duración de 2 meses.

Durante el proceso de investigación se han tenido en cuenta aspectos éticos en las diferentes etapas. Destacando, que en el cuestionario se destina una primera parte introductoria donde se explican detalladamente el objetivo de la investigación, el carácter voluntario y anónimo, la posibilidad de no responder o dejar la encuesta en cualquier momento, así como el tratamiento de los datos. Igualmente quedó reflejado que la cumplimentación del instrumento suponía el consentimiento informado.

Para el análisis, se generó una matriz de datos con el paquete estadístico PSPP donde se volcaron las respuestas obtenidas. Las pruebas utilizadas en el análisis responden tanto a la estadística descriptiva (medidas de tendencia central, variabilidad y frecuencias), así como pruebas de comparación de medias (t de Student).

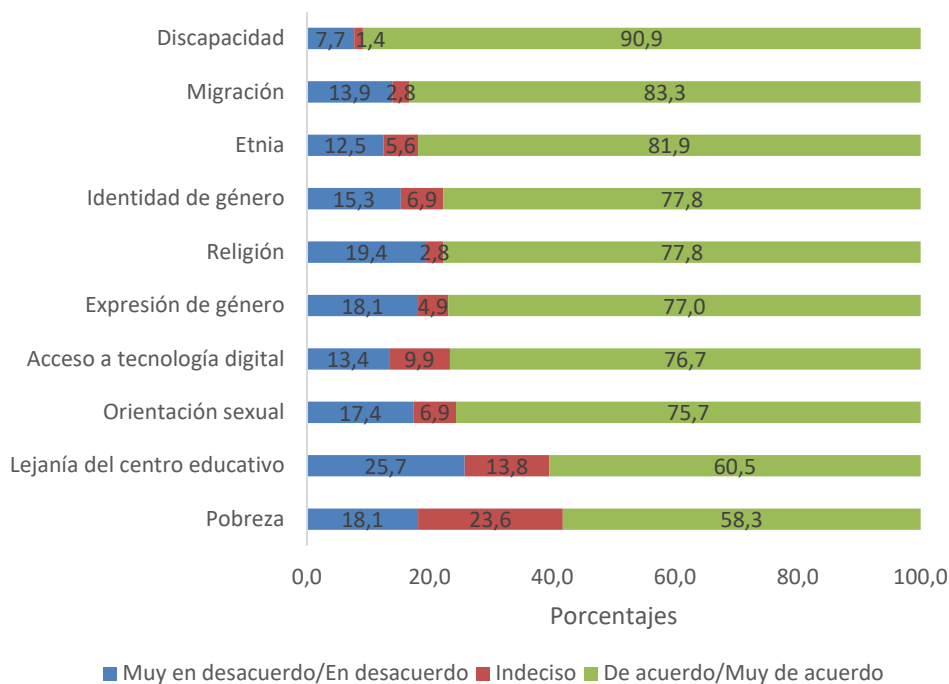
4. Resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos de los análisis realizados retomando cada uno de los objetivos planteados.

4.1. Condiciones asociadas a la inclusión desde la perspectiva de las personas directivas

En cuanto a las condiciones que las personas directoras consideran que se asocian a la educación inclusiva (Figura 1), se muestra como un 90,9 % está muy de acuerdo y de acuerdo al vincularlo con la discapacidad, un 1,4% se muestra indeciso, mientras el restante 7,7 % indica estar en desacuerdo o muy en desacuerdo. Igualmente, la muestra indica estar muy de acuerdo o de acuerdo con aspectos como la migración (83,3 %), la etnia (77,8 %), la identidad de género y la religión (77,8 %), así como el acceso a la tecnología (76,7 %) o la orientación del deseo sexual (75,7 %). En menor medida, aunque más de la mitad asocia la lejanía del centro (60,5 %) o la pobreza (58,3 %) con la educación inclusiva. Cabe destacar y prestar atención, que, aunque los resultados muestran datos elevados en esta asociación, existen porcentajes de respuesta que indican estar en desacuerdo con algunos aspectos, como la pobreza (18,1 %), la religión (19,4 %) o la orientación sexual (17,4 %). Además de altos porcentajes de indecisos en aspectos como la pobreza (23,6 %), la lejanía al centro educativo (13,8 %) o el acceso a tecnología (9,9 %).

Figura 1
Condiciones asociadas a la educación inclusiva



4.2. Creación de comunidad para el desarrollo de la cultura inclusiva

Con relación a la subescala creación de comunidad (Cuadro 2), cabe destacar altas puntuaciones en todos los ítems, con promedios que oscilan entre $X=4,1$ y $4,6$ ($DS=0,8$ y $0,9$). Entre las afirmaciones mejor valoradas se encuentra el ítem “El centro escolar es un espacio para la convivencia democrática” ($X=4,6$; $DS=0,8$), seguido de los ítems “La persona directora y el profesorado coopera entre sí” y “La persona directora y la Junta del centro trabajan bien juntos”, ambos con un promedio de $X=4,5$ ($DS=0,8$).

Con relación a las puntuaciones más bajas, se han obtenido en las afirmaciones “Los miembros de la comunidad educativa se respetan mutuamente” ($X=4,1$, $DS=0,9$) destacando un porcentaje de $12,5\%$ de respuestas en la opción de indecisos. Igualmente, el ítem “La persona directora, el profesorado y los padres/tutores colaboran” ($X=4,1$, $DS=0,9$), con la cual están muy en desacuerdo un $2,1\%$, en desacuerdo un $3,4\%$ e indecisos un $6,9\%$. Por último, el ítem “El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí” ($X=4,1$, $DS=0,9$), destacando igualmente un elevado porcentaje de indecisos ($13,8\%$). Llama la atención, múltiples ítems, además de los ya mencionados, con puntuaciones promedias altas, pero con un alto porcentaje de indecisos ($17,2\%$) como en el ítem “El estudiantado se ayuda mutuamente”; o la afirmación “El personal del centro y el estudiantado son receptivos a la variedad de identidades de género” con un $10,3\%$ de indecisos.

Cuadro 2*Frecuencias relativas y descriptivos de la escala creando comunidad*

Ítems	1	2	3	4	5	X	DE
Toda la gente que llega al centro es bienvenida.	3,4	2,1	2,1	28,3	64,1	4,5	0,9
La persona directora y el profesorado coopera entre sí.	2,8	0,0	2,1	32,4	62,8	4,5	0,8
El estudiantado se ayuda mutuamente.	1,4	2,1	17,2	35,9	43,4	4,2	0,9
Los miembros de la comunidad educativa se respetan mutuamente.	1,4	3,5	12,5	47,9	34,7	4,1	0,9
La persona directora, el profesorado y los padres/tutores colaboraran.	2,1	3,4	6,9	46,9	40,7	4,1	0,9
La persona directora y la Junta del centro trabajan bien juntos.	2,1	0,7	4,8	33,1	59,3	4,5	0,8
El centro escolar es un espacio para la convivencia democrática.	2,8	0,7	1,4	28,3	66,9	4,6	0,8
El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.	4,1	0,7	8,3	44,8	42,1	4,2	0,9
El personal del centro y el estudiantado son receptivos a la variedad de identidades de género.	2,1	2,1	10,3	33,8	51,7	4,3	0,9
El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.	2,1	2,8	13,8	43,4	37,9	4,1	0,9
La persona directora y el profesorado vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida del estudiantado en el hogar.	2,8	1,4	6,2	46,2	43,4	4,3	0,9

Notas. 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo; X = media y DS = Desviación estándar.

Cuadro 3*Frecuencias relativas y descriptivos de la escala valores inclusivos*

Ítems	1	2	3	4	5	X	DE
El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.	2,1	3,8	2,4	35,6	56,2	4,2	0,8
El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.	2,1	0,7	2,1	26,2	69,0	4,6	0,8
El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.	2,1	0,0	0,7	38,6	58,6	4,5	0,7
La inclusión se entiende como una mayor participación de todos/as.	2,8	2,8	5,5	36,9	62,1	4,4	0,9
Las expectativas de educación inclusiva son altas para todo el estudiantado.	2,1	3,4	11,7	42,8	40,0	4,1	0,9
El estudiantado es valorado por igual.	2,8	0,7	4,1	29,7	62,8	4,5	0,8
El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.	3,4	0,7	0,0	21,4	74,5	4,6	0,8
El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	2,8	0,0	0,7	22,1	74,5	4,6	0,8
El centro escolar anima al personal y al estudiantado a sentirse bien consigo mismos.	2,8	1,4	0,7	24,1	71,0	4,6	0,8
El centro escolar contribuye a la salud del personal y del estudiantado.	2,8	0,0	0,0	27,6	69,7	4,6	0,8

Notas. 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo; X = media y DS = Desviación estándar.

En cuanto a las puntuaciones medias más bajas, se han obtenido en las afirmaciones “Las expectativas de educación inclusiva son altas para todo el estudiantado” (X=4,1, DS=0,9) y al igual que anteriormente, se destaca un porcentaje de 11,7 % de respuestas

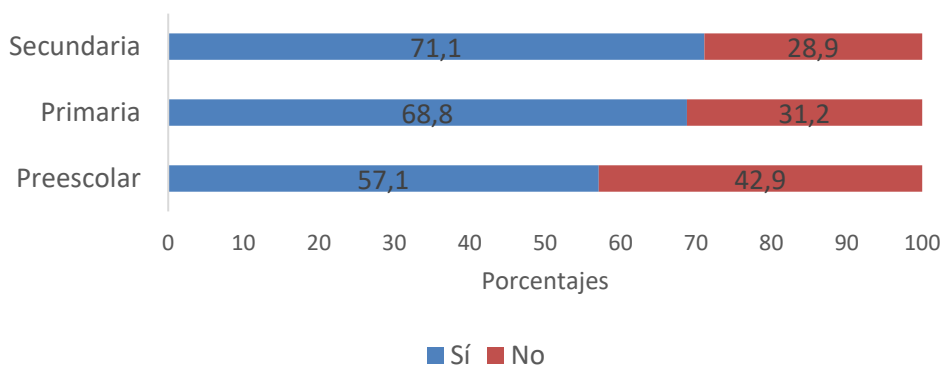
en la opción de indecisos, además de 2,1 % y 3,4 % en las opciones muy en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente. Igualmente, el ítem “El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos” ($X=4,2$, $DS=0,8$), con la cual están muy en desacuerdo un 2,1 %, en desacuerdo un 3,8 % e indecisos un 2,9 %.

4.4 Diferencias en las condiciones asociadas y la cultura de acuerdo con la formación recibida

En primer lugar, se presentan datos relacionados con la formación en materia de educación inclusiva. De la muestra encuestada, un 68,3 % indica haber recibido formación al respecto, mientras el restante 31,7 % manifiesta no haberlo hecho. Para profundizar en el tema (Figura 2), en el nivel de preescolar más de la mitad de las personas directoras (57,1 %) indica haber recibido formación; en primaria un 68,8 %, mientras en secundaria el 71,1 % dice haberla recibido.

Figura 2

Formación recibida en educación inclusiva según el ciclo educativo donde labora la persona directora



De las personas directoras que indican haber recibido algún tipo de formación, son diferentes los principales ámbitos donde la adquieren, tanto desde espacios formales, como informales o no formales. Concretamente, un 30,6 % la ha recibido en cursos durante su paso por la Universidad (en los diferentes grados); un 45,5% a través de charlas y talleres; solamente el 8,3 % en congresos o seminarios y el 38,6 % ha recibido formación sobre educación inclusiva en capacitaciones proporcionadas por el MEP. Además, cabe destacar que solamente el 5,3 % se ha formado en otros espacios (circulares, Internet, asociaciones, etc.).

Una vez comprobada la normalidad y homogeneidad del conjunto de datos, se han realizado pruebas para la comparación de medias para muestras independientes. En lo respectivo a la variable formación en educación inclusiva, se presentan en la tabla 3, los estadísticos de grupo y los resultados de las pruebas t de Student, donde se visualizan diferencias significativas tanto en la escala de características asociadas, como en las escalas relacionadas con la cultura inclusiva (creando comunidad y valores inclusivos), obteniendo puntuaciones más altas aquellas personas que indican haber recibido formación (universidad, charlas, congresos, etc.) con respecto a los que afirman no haberlo recibido.

Cuadro 4***Estadísticos de grupo y resultados de las pruebas t de Student de formación en educación inclusiva y las diferentes escalas***

Escala	Estadísticos de grupo			Prueba T para la igualdad de medias		
	Formación	Media	DT	t	gl	Sig. (bilateral)
Características asociadas	Sí	40,53	8,57	3,627	141	0,000
	No	34,35	11,25			
Construyendo comunidad	Sí	47,84	7,12	3,021	142	0,003
	No	42,91	12,37			
Valores inclusivos	Sí	45,47	6,87	3,196	143	0,002
	No	40,63	11,24			

5. Discusión y conclusiones

En cuanto a las condiciones asociadas a la inclusión desde la perspectiva de las personas directivas (Figura 1) los datos muestran estar de acuerdo o muy de acuerdo con las diez condiciones presentes en la educación inclusiva. Esta clara asociación deriva en un potencial muy positivo para la generación de cultura inclusiva en los centros educativos. No obstante, existe un grupo de personas directoras, aunque en bajos porcentajes, que están muy en desacuerdo o indecisas con algunas condiciones. Esto es una señal de que persisten todavía debilidades o poco conocimiento de comprensión de la educación inclusiva, aspecto que puede dificultar la intervención de políticas y prácticas de gestión educativa destinadas a una cultura inclusiva.

Al respecto, es importante señalar que otros estudios alertan de la asociación que se hace del concepto de “educación inclusiva como sinónimo de la atención a las necesidades educativas especiales. Esto lleva a pensar que hay un predominio en el imaginario del paradigma rehabilitador (atención a la diferencia) o de integración educativa” (Vargas et al., 2021, p. 80). Sin embargo, esta visión por parte del personal directivo restringe en gran medida la exposición de las personas a la diversidad como elemento estructurador de la cohesión social y la paz propios de una cultura inclusiva (UNESCO, 2022).

En relación con la creación de comunidad para el desarrollo de la cultura inclusiva los resultados evidencian puntuaciones altas en la subescala, derivando en una percepción donde existe cooperación entre los diferentes agentes involucrados, los docentes y las juntas, y además afirman que el centro escolar es un espacio para la democracia y de bienvenida (Cuadro 2). Así las cosas, se puede señalar que los esfuerzos colectivos son sustantivos para el desarrollo de una cultura inclusiva (Cerdas-Montano et al., 2018). Los datos al respecto son alentadores, ya que la gestión educativa basada en la participación y toma de decisiones democráticas contribuyen al buen desempeño y logro de metas institucionales orientadas a una cultura inclusiva (Gutiérrez et al., 2018; Tinajero y Solís, 2019). No obstante, la participación y la democracia en el ámbito institucional puede reforzarse mediante acciones planificadas intencionalmente y sostenidas en el tiempo por parte de las personas directoras.

En cuanto a los resultados relacionados para vincular lo que sucede con la vida del estudiantado en el hogar, la ayuda mutua entre el estudiantado, a ser receptivos a la variedad de identidades de género y la interconexión entre las personas del todo el mundo, si bien se encuentran entre los rangos de acuerdo y muy de acuerdo, es

importante considerar que para la creación de una comunidad inclusiva la articulación con las familias, la colaboración estudiantil y las redes de interconexión son factores que influyen de manera positiva sobre la cultura, aspecto donde la gestión tiene un papel influyente (León et al., 2018). En este sentido, no se puede generar cultura si se rechaza la identidad y antecedentes familiares o si no se hacen partícipes de las decisiones relacionadas con las actividades de enseñanza y aprendizaje (Ainscow y Miles, 2008). Así mismo, la identidad institucional se ve reforzada cuando el estudiantado se involucra activa y participativamente en prácticas orientadas a entornos inclusivos y que respondan al contexto social.

De igual manera es necesario considerar por parte de las personas gestoras, la influencia que tiene otros espacios del acontecer político, económico, ambiental, salud, tecnológico, entre otros. El respeto mutuo, la colaboración y el apoyo del centro escolar y la comunidad pueden fomentar espacios donde se celebren los logros individuales y los colectivos (Gutiérrez et al., 2018; Tinajero y Solís, 2019) y de esta forma generar mayores oportunidades educativas.

Con respecto a los valores inclusivos inmersos en la cultura del centro, si bien los datos (tabla 3) arrojan resultados positivos, dejan entrever la necesidad de realizar mayores esfuerzos para fomentar valores relacionados con la capacidad de contar con altas expectativas hacia la educación inclusiva del estudiantado y para ello, se requiere seguir trabajando en pro de valores inclusivos compartidos. Este hallazgo coincide con otros estudios realizados con docentes de educación primaria en el contexto costarricense, los cuales tiene una percepción positiva hacia la educación inclusiva (aunque vista desde un enfoque rehabilitador) pues consideran que los centros educativos potencian la colaboración al promover valores inclusivos y sentido de pertenencia al centro (Vargas et al., 2021).

Aunado a lo anterior, es importante destacar que la política educativa de Costa Rica (MEP, 2017) señala que debe fortalecerse en la comunidad escolar el respeto a la diversidad con ambientes libres de violencia y discriminación. Para lograr lo anterior, la persona directora puede liderar procesos de seguimiento y acompañamiento de esta la convivencia institucional. Tinajero y Solís (2019) señalan que los centros educativos que tienen una gestión inclusiva comparten valores como la igualdad, los derechos, la sostenibilidad y la colaboración en todos los niveles. De acuerdo con la OEI-UNESCO (2018) es un reto para las personas directoras tener visión para concretar proyectos viables y despertar los valores de confianza y ánimo entre sus colaboradores, así como el respeto a los derechos humanos, la convivencia y resolución pacífica de conflictos (Booth y Ainscow, 2011).

Por otro lado, los resultados (tabla 4) demuestran diferencias significativas de acuerdo con la formación recibida en materia de educación inclusiva, tanto en la escala de condiciones asociadas, como en las escalas relacionadas con la cultura inclusiva (creando comunidad y valores inclusivos). Al respecto, obtienen puntuaciones más altas aquellas personas que indican haber recibido formación, en diversos ámbitos tanto formales como no formales, con respecto a los que afirman no haberlo recibido, aspecto que ya alertan otros estudios (Navarro-Montaña et al., 2021). Por lo antes descrito, se constituye un reto para la formación inicial universitaria y la formación permanente ministerial el abordaje de la noción de educación inclusiva, para que esta se asuma desde un paradigma social y de respeto a los derechos humanos. Además, se torna en una necesidad la creación de una política nacional de educación inclusiva, vista esta desde una perspectiva que no solo supere la visión de discapacidad sino incluyente

hacia otras condiciones que podrían generar vulnerabilidad (étnica, social, migratoria, de identidad sexual, social, económica, religiosa, entre otras).

Desde una perspectiva de la educación inclusiva, la formación profesional de las personas directoras tiene un rol estratégico para crear culturas inclusivas (León et al, 2018) y esta formación puede llevarse de muchas maneras, según Chen y Vargas (2007) puede concretizarse mediante instrucción directa sobre el puesto, relación experto-aprendiz, conferencias, audiovisuales y similares, simulación de condiciones reales, sociodramas, estudios de casos, lecturas, estudios individuales, instrucción programada, programas de sensibilización, entre otras. Los beneficios del desarrollo profesional van desde la conducción a actitudes más positivas, elevación del estado de ánimo, desarrollo de liderazgo pedagógico, promoción de la comunicación, hasta la adopción de políticas institucionales orientadas a crear cultura inclusiva, paleando así la escasez de oportunidades de actualización (Tinajero y Solís, 2019).

En general se puede concluir que la percepción de las personas directoras sobre las condiciones asociadas con la educación inclusiva muestra una concepción amplia y diversa del término, tal como se comprende desde el enfoque de derechos humanos actual, es decir, relacionado con las condiciones de discapacidad, migración étnica, identidad de género, religión, expresión de género, acceso a tecnología digital, orientación sexual, lejanía del centro educativo y pobreza. No obstante, todavía persiste, en un porcentaje menor, la idea de que las condiciones referidas a la lejanía del centro educativo, la orientación sexual, la religión o la pobreza no son parte de la diversidad. Esto puede tener implicaciones en la creación de culturas inclusivas más integrales orientadas hacia ambientes seguros, acogedores y colaboradores (Booth y Ainscow, 2011) debido a los vacíos en la comprensión sobre las condiciones asociadas a la diversidad. La creación de cultura inclusiva donde se generen políticas y prácticas que aseguren la participación de los estudiantes, docentes, administrativos y las familias, en fin, de la comunidad escolar, permiten el desarrollo de los valores que robustecen el respeto por los derechos humanos, el rechazo a las diversas formas de discriminación, promoviendo la convivencia y la resolución de conflictos. Aunado a lo anterior, los hallazgos demuestran que las personas directoras que recibieron formación en educación inclusiva cuentan con mayores puntuaciones en cuanto al conocimiento de las condiciones asociadas, a la construcción de comunidades y valores inclusivos.

Cabe destacar que se han detectado algunas limitaciones de carácter metodológico. Utilizar un enfoque cuantitativo, no ha permitido profundizar en aspectos relacionados con la cultura en educación inclusiva. Además, la muestra pertenece a una provincia en concreto, por lo que no se puede generalizar los datos a nivel nacional. Al respecto, surge una línea de investigación desde un enfoque cualitativo y a nivel nacional que permita comprender en mayor medida la relación de la educación inclusiva y la gestión educativa, en la cual participe toda la comunidad interviniente del proceso educativo.

Igualmente, y de acuerdo con los datos de este estudio, se torna imperativo que el sistema educativo desarrolle programas, proyectos, políticas públicas, entre otros, para la actualización de las personas directoras en materia de educación inclusiva y por consiguiente se planee, ejecute, de seguimiento y evalúen los beneficios de la cultura inclusiva en las instituciones educativas.

Agradecimientos

Este artículo surge en el marco de la investigación denominada “La gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en centros educativos” (Código 0304-20) desarrollada en la carrera de Administración Educativa, en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional y el proyecto PROY0019-2021 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Estatal a Distancia.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M. (2009). Achieving excellence and equity: Reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09243450903569759>
- Ainscow, M. y Miles S. (2008) Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1) 17-44.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Labor.
- Belén, G., y Davis, C. (2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Revista de Educación*, 23, 123-138.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Cerdas-Montano, V., García-Martínez, J. A. y Slater, C. (2018). Escuelas para la justicia social: experiencias de liderazgo en dos centros educativos costarricenses. *Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 161-183. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.8>
- Castro-Rubilar, F., Castaneda-Díaz, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E. y Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23(2), 105-113. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>
- Chen, E. y Vargas, I. (2007). *Administración de recursos institucionales en centros educativos*. EUNA.
- Chocarro, E., y Sáenz, M. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(85), 31-54. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159.
- Gutiérrez, M., Martín, V., y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- León, M. J., Crisol, E. y Moreno Arrebola, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 31-55. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>

- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 1-16.
- MEP. (2017). *Política educativa*. Ministerio de Educación Pública.
- Navarro-Montaño, M., López-Martínez, A. y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Estudio sobre una propuesta de indicadores de calidad desde la perspectiva del profesorado en ejercicio para orientar la formación en clave de inclusión educativa. *Educare*, 25(1), 1-18.
<https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- OEI-UNESCO. (2018). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OIE-UNESCO.
- Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En Weinstein, J. (2017). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. (2021). Gestión Educativa en tiempos de pandemia: una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión. En J. Cascante, J. Campos y W. Ruiz (Eds.), *Experiencias de gestión educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19* (pp. 40-46). MEP.
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. y García-Martínez, J. (2021). La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23, 211-233.
<https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>
- Tinajero, M. y Solís, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 147-168.
<http://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión internacional sobre los futuros de la educación*. UNESCO.
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Vargas, C., Campos, J., Palma, K., Ramírez, R. y Ruiz, W. (2021). *Procesos de educación inclusiva en Costa Rica. Percepciones y actitudes del personal docente de educación primaria*. UNED y COLYPRO.

Breve CV de los/as autores/as

José Antonio García-Martínez

Doctor en Equidad e Innovación en Educación (Universidad A Coruña). Máster en Educación y Tecnologías con énfasis en Investigación por la Universidad Oberta de Catalunya. Ejerce como docente e investigador en la División de Educación para el trabajo (CIDE-Universidad Nacional). Sus líneas de investigación versan sobre tecnología educativa, gestión educativa, liderazgo pedagógico e inclusión educativa. Email: jose.garcia.martinez@una.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0709-0814>

Evelyn Chen

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Costa Rica. Máster en Administración Educativa (Universidad de New México, Estados Unidos). Ejerce como docente e investigadora de la carrera de Licenciatura en Administración Educativa y coordinadora del posgrado en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo de la División de Educación para el Trabajo (CIDE-UNA). Sus líneas de investigación versan sobre gestión educativa, modelos de gestión, liderazgo pedagógico, educación, educación inclusiva, educación ambiental, política educativa y competencias de profesionalización. Email: evelyn.chen.quesada@una.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5280-3134>

Warner Ruiz-Chaves

Máster en Tecnología e Informática Educativa y magíster en Administración Educativa, académico del Centro de Investigaciones en Educación, UNED, y de la División de Educación para el Trabajo del CIDE-UNA. Se dedica a la docencia en investigación educativa y sus áreas de investigación versan sobre mediación pedagógica, liderazgo educativo y tecnología aplicada a procesos pedagógicos. Email: wruiz@uned.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7875-8925>

Arantxa León-Carvajal

Licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica, estudiante de la maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo de la Universidad Nacional de Costa Rica. Ejerce como docente e investigadora para diversas instituciones a nivel nacional y regional. Sus temas de interés versan en tecnologías educativas, desarrollo de competencias psicosociales y derechos humanos. Email: arantxalcarvajal@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5512-7397>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

“Incluirmos Todos”: Estudio de un Caso Chileno sobre Liderazgo Escolar Inclusivo

“To Include us All”: A Chilean Study Case on School Inclusive Leadership

José Améstica

Universidad Diego Portales - Universidad Alberto Hurtado, Chile

RESUMEN:

Para construir escuelas más inclusivas, el liderazgo inclusivo puede tener un lugar fundamental. El presente estudio busca comprender de qué forma las prácticas de liderazgo escolar inclusivo tienen lugar en una escuela pública chilena. Estas prácticas fueron seguidas por medio de un estudio de caso cualitativo, en base a entrevistas semiestructuradas a seis líderes escolares, y una observación a las interacciones en una sala de clases. Todas las instancias fueron grabadas en formato de audio, y posteriormente transcritas a transcripciones o protocolos de observación para su análisis. Se utilizó la teoría social de prácticas, con un análisis sobre los sentidos, competencias y materialidades implicadas. Los resultados evidencian los componentes de las prácticas, reflejadas. Aquí caben el sentido de “incluirse todos”, con los dilemas que ello representa; las competencias interpersonales de vínculo y colaboración con otros, y las materialidades que permiten encontrarse y practicar la inclusión. Estos resultados abren discusiones sobre la deseabilidad del discurso sobre inclusión, la dificultad de implementarla políticas inclusivas; la necesidad de distribuir el liderazgo y potenciar la agencia de los docentes, y la urgencia de seguir problematizando (y no reduciendo) las prácticas de liderazgo en la investigación.

DESCRIPTORES:

Liderazgo, Inclusión, Diversidad, Estudio de caso, Prácticas

ABSTRACT:

Educational leadership can have a fundamental role in building more inclusive schools. The present study seeks to understand how practices of school inclusive leadership take place within a public Chilean school. These practices were followed from a qualitative study case approach, based on semi-structured interviews to six school leaders, and one non-participant observation of classroom interactions. Data was recorded in audio formats and translated to observation protocols or transcribed. Social theory of practice was utilized, carrying an analysis on the senses, competencies and materiality's that are embedded. Results show these components in detail. Here, the sense around 'including us all' emerges, with the dilemmas that this implies; interpersonal competencies related to bonding and collaborating with others; and materiality's that allow the encounter and practice of inclusion. These results open discussions on the desirability of the inclusive discourse, the difficulties to implement inclusive policies, the need to distribute leadership and foster teachers' agency, and the urgency to keep problematizing (and not reducing) leadership practices in research.

KEYWORDS:

Leadership, Inclusion, Diversity, Case study, Practices

CÓMO CITAR:

Améstica, J. (2023). “Incluirmos todos”: Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 71-87.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200071>

1. Introducción

Aunque la inclusión se ha instalado como imperativo moral y ético en la escuela, la forma de implementarla suele ser confusa. Durante las últimas décadas se ha movilizado una serie de movimientos y declaraciones para comprometer a los países a asegurar mayores niveles de inclusión (p.e. UNESCO, 2016). Sin embargo, y más allá de su deseabilidad, la implementación de estas declaraciones esconde complejidades para la dinámica escolar.

Construir una escuela inclusiva implica revisar las barreras y dilemas que aparecen entre los actores. Estas se traducen en valores y creencias (Ainscow et al., 2006) y, en el caso latinoamericano, también dependen de las condiciones estructurales de los sistemas educativos (Blanco, 2014). Para efectos de este trabajo, situado en el contexto chileno, se debe sumar la complejidad nacional que presenta ciertas complejidades para implementar las políticas de inclusión educativa (López et al., 2018). Además de lo anterior, se debe considerar que la política chilena ha sido prolífera en propuestas y normativas que apuntan a la inclusión de un grupo específico de la población: aquella que presenta diagnósticos y necesidades educativas especiales (NEE). Mientras, la inclusión de otros grupos (migrantes, diversidades sexuales, pueblos originarios) ha sido menos atendida.

Este trabajo se propone analizar el papel que juega el liderazgo educativo en la construcción de escuelas más inclusivas, por medio de un acercamiento particular a las prácticas de liderazgo escolar inclusivo (Ryan, 2016). La preocupación por este ámbito de práctica se basa en dos argumentos. El primero es el impacto que se reconoce en el liderazgo para producir cambios en educación, principalmente, al impactar en actores como, por ejemplo, docentes (Leithwood et al., 2006). El segundo argumento es el conocimiento incipiente que se ha producido en Chile sobre la injerencia del liderazgo en materia de inclusión. En efecto, la investigación sobre liderazgo inclusivo se ha centrado en identificar prácticas y competencias que lo hacen efectivo (Gómez-Hurtado et al., 2021; Valdés, 2020). Sin embargo, estas prácticas no se realizan en escenarios aislados, sino que se relacionan entre ellas y con los contextos de cada comunidad educativa. Esto abre la posibilidad de que existan contradicciones y complejidades que la práctica adquiere cuando se busca promover cambios profundos en la vida escolar que requieren mayor atención.

Dada la importancia del liderazgo educativo para la inclusión, y las complejidades para implementar políticas inclusivas en Chile, este trabajo se basó en la siguiente pregunta: ¿cómo se organizan las prácticas de liderazgo para la inclusión educativa en una escuela chilena?

Para responder esta pregunta, se realizó un estudio de caso ejemplar de un fenómeno social más amplio (Stake, 1995). La investigación se llevó a cabo en un establecimiento educacional público de la región de Valparaíso, cuyas características daban cuenta de un fuerte sello en inclusión y de un rol protagónico del liderazgo educativo en este proceso. Como se explicará más adelante, este estudio fue realizado desde una perspectiva de prácticas que no solo las describe, sino que permite problematizarlas y dar cuenta de la forma en que reproducen discursos y comprensiones sociales más amplios (Fardella y Carvajal 2018; Wilkinson, 2017). Dicha perspectiva busca que las prácticas de liderazgo puedan dialogar con una finalidad mayor: la creación de sistemas escolares inclusivos.

De acuerdo con los antecedentes planteados, el objetivo general de este trabajo fue analizar las prácticas de liderazgo educativo para la inclusión implementadas en una escuela chilena. En concordancia con lo anterior, los objetivos específicos fueron (i) describir los sentidos, competencias y materialidades asociados al liderazgo para la inclusión desde la perspectiva de distintos actores, y (ii) establecer relaciones entre los sentidos, competencias y materialidades asociados al liderazgo para la inclusión.

De esta manera, el presente trabajo cobra relevancia teórica, metodológica y política. La relevancia teórica se debe a que complementa la investigación existente sobre la relación entre culturas inclusivas y prácticas de liderazgo (Valdés, 2020), para profundizar la comprensión hacia el interior de las prácticas y sus interrelaciones. Por otro lado, la relevancia metodológica se debe a que profundiza en un estudio de caso ideal, pero al mismo tiempo incorpora un marco analítico que permiten romper la deseabilidad social en los resultados, evidenciando contradicciones y dilemas. Finalmente, la relevancia política radica en el rescate que se hace de la práctica desde la perspectiva de quienes lideran, evidenciando cómo los discursos sobre inclusión y los distintos enfoques de liderazgo requieren mayor articulación las políticas públicas y sus consecuencias en la vida cotidiana de la escuela. Esto último ha sido explorado desde las voces de los directivos (Rojas et al., 2021), y en esta ocasión incorpora la mirada de otros actores, como las y los docentes y coordinadores del Programa de Integración Escolar-PIE.

2. Revisión de literatura

La inclusión educativa ha sido parte de la agenda política chilena desde hace algunos años. En concreto, en los últimos años se han promovido políticas educativas que apuntan a la inclusión (Decreto 170, 2009; Decreto 83, 2015; Ley 20.845, 2015). Estas políticas buscan la instalación de nuevas dinámicas dentro de las escuelas y han llamado la atención de quienes ejercen el liderazgo escolar: por tanto, se ha abierto espacio a preocupaciones, idearios y nuevas prácticas que permitan avanzar hacia una escuela inclusiva.

Como se señaló, en Chile se han promulgado políticas que han cambiado. Esto se tradujo en que las primeras políticas públicas tuvieran un énfasis en la diversidad asociada a la presencia de necesidades educativas especiales (NEE). En concreto, se ha facilitado el financiamiento e instalación de Programas de Integración Escolar (PIE) para contratar profesionales que provean apoyos al aprendizaje y la participación (Decreto 170, 2009). Posteriormente, otros cuerpos legales han apuntado a reestructurar la escuela en términos más amplios y han promovido acciones como flexibilizar los requisitos pedagógicos para la evaluación y promoción de estudiantes (Decreto 83, 2015) e, incluso, han prohibido mecanismos segregadores a nivel de sistema, como el lucro y el co-pago (Ley 20.845, 2015). Estas medidas han incitado cambios en las culturas escolares y en las prácticas en quienes ocupan cargos directivos, quienes comparten el sentido inclusivo, aunque reconocen necesidades de contar con un mayor apoyo y desarrollo profesional para implementarlo en sus contextos (Rojas et al., 2021).

Implementar estas políticas, inevitablemente, genera cambios en la dinámica escolar. Para entender esto, diversos investigadores han indagado las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. Por ejemplo, analizar la colaboración entre profesionales (Muñoz et al., 2015), las barreras culturales que afectan la inclusión (López et al., 2012) e, incluso, discutir su relevancia para la formación docente (Infante, 2010). Sin embargo, el conocimiento sobre el papel del liderazgo escolar para la inclusión aún es

incipiente. Hasta ahora, la evidencia ha definido prácticas y competencias efectivas de liderazgo inclusivo (Valdés, 2020), y se han estudiado sus percepciones y preocupaciones sobre estas políticas desde la perspectiva de los directivos escolares (Leiva et al., 2019). Al respecto, se requiere profundizar en las posibles relaciones entre las prácticas las dificultades que surgen implementarlas en el contexto escolar, así como las barreras y dilemas que se han reconocido en otras investigaciones.

La discusión anterior implica desarrollar una posición específica en torno al liderazgo escolar inclusivo. En investigaciones recientes, se reconocen dos corrientes: una de ellas asociada a una idea de escuela inclusiva y efectiva y otra basada en una idea de escuela inclusiva para la justicia social (DeMatthews et al., 2021). Estas perspectivas se traducen, respectivamente, en investigaciones cuya finalidad es identificar prácticas y competencias que “garantizan” la inclusión, a diferencia de otras que problematizan las dinámicas de poder y estructuras que sostienen la segregación y exclusión. En este trabajo, la perspectiva de liderazgo escolar inclusivo orientado a la justicia social resulta pertinente en la búsqueda por comprender su complejidad y carácter contextual.

Entender las prácticas desde esta perspectiva implica desafíos para la investigación. Dentro del campo, la práctica investigativa ha sido criticada por ser poco teórica y no problematizar los supuestos que hay detrás de la noción de *liderar* (McGinity et al., 2022). Las consecuencias de esta tendencia se relacionan a analizar datos asumiendo las organizaciones como entidades neutras, y las prácticas como un conjunto de acciones deseables, cercanas a la noción de efectividad escolar. De forma coherente, los resultados de la investigación han tendido a construir listas estandarizadas de competencias y prácticas que se implementan de manera aislada y que terminan por reproducir un manual del buen liderazgo. Por cierto, estas críticas son relevantes al momento de indagar en un liderazgo educativo que busca relacionarse con fines transformativos, especialmente al entrar en el dominio de las prácticas.

En coherencia con las discusiones planteadas, este trabajo se basa en una aproximación interpretativa para investigar y teorizar estas prácticas (Gunter, 2005). Dicha perspectiva entiende la práctica de liderar como fenómeno situado, en cuya base se encuentran nociones sociales y culturales sobre el proceso educativo y sobre el acto de liderar (Wilkinson, 2017). En consecuencia, problematizar las prácticas se vuelve crucial para comprender el liderazgo desde perspectivas inclusivas, ya que las barreras también se asocian a procesos sociales y culturales que se sostienen dentro de la escuela.

Con la finalidad de investigar el liderazgo desde una perspectiva crítica y socialmente situada, este trabajo se basó en la teoría social de prácticas, que entiende que las acciones son constituidas por -y a la vez construyen- ciertas nociones sociales más amplias. Esta perspectiva permite comprender los fenómenos sociales desde las micro-interacciones que tienen lugar entre los sujetos, reconociendo en las prácticas un “fenómeno situado, acontecido en el ‘aquí y ahora’, así como también históricamente constituido y dependiente de su trayectoria” (Fardella y Carvajal, 2018, p.2). Para ello, en el constructo de práctica se distinguen tres elementos interrelacionados: los sentidos, las competencias y las materialidades. Estos componentes serán los temas centrales del análisis, tal como se describe en el apartado metodológico, y sustentan la relevancia teórica y metodológica de este estudio. Junto con lo anterior, a continuación, se comparten antecedentes que fueron relevantes para la elección del caso abordado.

3. Análisis de un caso chileno

Dentro de esta investigación se seleccionó una escuela pública ubicada en la Región de Valparaíso, cuya matrícula asciende a 178 estudiantes. La identificación de esta escuela como caso relevante se debe a los cambios que ha vivido durante los últimos años. En su origen, este centro educativo cumplió un rol territorial importante, ya que se ubica a las afueras de la comuna y atiende a estudiantes que provienen de localidades rurales que cuentan con menor conectividad hacia la zona céntrica. A lo anterior le sucedió un período en que la matrícula disminuyó, especialmente durante los años en que emergió la educación particular-subvencionada. Sin embargo, durante los últimos años la cantidad de estudiantes volvió a aumentar, especialmente en los primeros años de implementación de políticas inclusivas.

Esta trayectoria hace que dentro de esta escuela se describa la etapa actual como la “revitalización de la escuela”, lo que es atribuido a dos razones. La primera es la calidad de su educación pre-básica, único nivel que cuenta con dos cursos paralelos. La segunda razón es la buena reputación de su Programa de Integración Escolar (PIE), el que ha sido destacado a nivel comunal por el apoyo que se ofrece a estudiantes con necesidades educativas especiales. Lo anterior se condice con un fenómeno interesante dentro de la escuela, en la que una proporción significativa de sus nuevas matrículas corresponden a estudiantes que presentan diagnósticos como Síndrome de Down o Trastorno de Espectro Autista, entre otros. Esto ha llevado a que los actores señalen que el establecimiento se encuentra “sobrepasado de diversidad”, ya que esta diversidad se ha concentrado en las necesidades educativas especiales y, de acuerdo a sus miembros, no siempre se ha contado con los conocimientos profesionales y recursos suficientes para atenderlas.

Su actual Directora comenzó su período el año 2016. Al año siguiente de su llegada, sumó a la primera Jefa de Unidad Técnico-Pedagógica que tuvo el establecimiento. A lo largo de estos años, este equipo ha incorporado más profesionales al equipo de gestión: el que actualmente suma a una Coordinadora de Convivencia, una dupla psicosocial y dos coordinadores del PIE. Esto ha respondido al interés de la Directora por ordenar procesos y, a la vez, incorporar más voces a los cambios que se hacen dentro del establecimiento.

De forma paralela, la escuela ha implementado cambios en otros niveles: ha realizado mejoras en la infraestructura e introducido procesos de innovación pedagógica. Los antecedentes presentados se reflejan en el Proyecto Educativo Institucional, en el que se describe el deseo de la escuela de ser “una institución de calidad, inclusiva e integradora”. En él, se reconoce la búsqueda de lograr una educación equitativa bajo una mirada que considera a los estudiantes como sujetos de derecho y con un enfoque pedagógico que articula perspectivas humanitarias con el desarrollo académico.

4. Metodología

Para responder a las preguntas de investigación, este estudio se basó en una perspectiva cualitativa e interpretativa sobre las prácticas de liderazgo educativo inclusivo. Esta aproximación es coherente con las discusiones de Donmoyer (2014) sobre su utilidad para conocer las prácticas y su impacto en la reproducción de ciertas pautas y dinámicas sociales. Específicamente, el autor incorpora la posibilidad de pensar la metodología asumiendo el rol de la escuela (y, por ende, del liderazgo) en la reproducción o transformación de la desigualdad social. Para responder a este rol, la perspectiva cualitativa se vuelve relevante, dado que permite comprender fenómenos que no son

permanentes en el tiempo (Erickson, 1989) y que sostienen interacciones con el investigador dentro del estudio (Piñero y Rivera, 2012).

Para profundizar en las prácticas de liderazgo, se analizó la realidad del establecimiento descrito bajo la modalidad de estudio de caso (Stake, 1995). Dicha aproximación facilitó el acercamiento detallado a las acciones cotidianas y la triangulación entre las perspectivas de distintos actores sobre el tema investigado. Específicamente, la escuela investigada presentó características que la convirtieron en un espacio ejemplificador de un problema social más amplio (Patton, 2005). Por lo tanto, el diseño permitió la comprensión de su realidad particular, a fin de construir conocimiento que pueda transferirse a otras instituciones.

En concreto, el estudio de caso se realizó con diversos métodos para producir información sobre la realidad de la escuela. Así, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el equipo directivo y con los coordinadores del PIE, programa orientado a la inclusión. Además, se realizaron dos entrevistas a docentes y una observación participante dentro de un aula. Las estrategias, en su conjunto, permitieron articular distintas miradas sobre las prácticas y, específicamente, sobre el valor del liderazgo dentro del establecimiento. Con estas acciones, se consideró el carácter distribuido del liderazgo inclusivo, y se exploraron los distintos niveles de análisis que se desprenden de las prácticas de acuerdo con marco analítico utilizado. Esto tuvo la finalidad de explorar sus tensiones en el marco de políticas educativas contradictorias.

La selección de participantes se basó en dos criterios: (i) la diversidad de cargos y de liderazgos que se ejercen dentro del establecimiento, y (ii) sus experiencias recientes con procesos de inclusión dentro de la escuela. Así, la selección del equipo directivo y de los coordinadores PIE se basó en su involucramiento directo en la implementación de políticas inclusivas. Mientras, la selección de las docentes se basó en el reconocimiento que recibieron de sus propios colegas como agentes inclusivos dentro de la escuela.

La producción de datos diversos fue posible gracias al vínculo previo con los actores del establecimiento y a la coordinación oportuna de instancias para producir datos situados. Por lo tanto, se contó con espacios y tiempos diversos para acceder a las distintas dimensiones de las prácticas. En consecuencia, se llevaron a cabo instancias de observación y entrevistas suficientes para entender la experiencia diaria.

Las entrevistas en profundidad sirvieron para acceder a formas de pensar y sentir de los entrevistados (Canales, 2005). En ellas, se exploraron situaciones e iniciativas que se realizan dentro del establecimiento, y que fueron reconocidas como prácticas relevantes para la inclusión y para quienes ejercen liderazgo. En tanto, la observación participante (Guber, 2005) tuvo lugar junto a una de las docentes entrevistadas, lo que permitió acceder al espacio donde se ponen en ejercicio prácticas coherentes con un liderazgo inclusivo. En esta oportunidad se moderaron los niveles de participación del investigador (Junker, 1960), por lo que se informó el objetivo de la investigación y se moderaron las acciones del observador dentro del aula.

Los datos fueron abordados desde el análisis temático (Braun y Clark, 2006) con la finalidad de encontrar patrones y tendencias recurrentes dentro de los datos. Para ello, los datos se organizaron considerando sus detalles y, posteriormente, fueron interpretados en base al marco teórico del estudio. Tanto observaciones como entrevistas fueron traspasadas a formatos legibles. En el caso de la observación, se realizó un registro detallado que incluyó descripciones y frases llamativas emitidas por

estudiantes y educadores. Mientras, las entrevistas fueron transcritas para rescatar afirmaciones que resultaran clave para el análisis.

A partir de estos registros se realizó un análisis teórico que permitiera enriquecer la pregunta de investigación. Esto quiere decir que el ejercicio analítico fue guiado por el interés del investigador, ya que se basó en el modelo que ofrece la teoría social de prácticas (Fardella y Carvajal, 2018). Precisamente, el análisis temático se caracteriza por su flexibilidad y compatibilidad con marcos interpretativos diversos, por lo que fue una alternativa idónea para incorporar marcos novedosos al estudio de prácticas socialmente distribuidas.

Siguiendo las orientaciones del análisis temático, se abordaron elementos semánticos e interpretativos que están implicados en los datos y que permiten distinguir las dimensiones de práctica implicadas en el liderazgo inclusivo. Los elementos semánticos refieren a los contenidos explícitos contenidos en la información, ya sea porque son mencionados por quienes participan o por su carácter observable. En tanto, el nivel interpretativo apareció cuando hay elementos que *subyacen* a los datos, y pueden ser inferidos por el investigador desde las relaciones que establece entre la realidad del caso, la teoría y el modelo analítico utilizado. Ambas aproximaciones son compatibles, y fueron consideradas en el proceso de investigación ya que permiten entender la relación entre elementos textuales e implícitos para desglosar las distintas aristas de la práctica escolar cotidiana.

Los métodos fueron seleccionados con el propósito de avanzar en la producción de conocimiento profundo sobre los procesos y formas en que ocurren los fenómenos educativos (Eisenhart, 2005), entendiendo su carácter cualitativo y complejo. Estudios como este son relevantes para profundizar la investigación en liderazgo educativo y responder a la tendencia que se ha identificado en el campo. Esta consiste en producir datos que no suelen aumentar en variabilidad y profundidad (Thomson, 2017). En consecuencia, la producción y análisis de datos derivó en discusiones sobre la realidad del caso estudiado, la complejidad del problema investigado y los desafíos de la investigación sobre liderazgo en contextos escolares. Estas discusiones serán presentadas en el apartado final de este trabajo.

5. Resultados

El análisis realizado en base al marco interpretativo de la teoría de prácticas profundizó en los sentidos, las competencias y las materialidades presentes el liderazgo para la inclusión educativa. En los siguientes apartados, cada aspecto se describe con elementos puntuales y, además, se plantean relaciones entre ellos. Para dar cuenta de estas relaciones, se ofrece el siguiente mapa temático:

Nos hemos encontrado con comprensión cuando hay cierto diagnóstico, pero no cuando hay otras situaciones donde los estudiantes viven en vulneración, tienen maltrato. No ocurre la comprensión como sí ocurre cuando hay un niño TEA, por ejemplo. A ese niño 'sí, lo aguanto, lo entiendo porque tiene un diagnóstico detrás'. Falta inclusión en ese aspecto... En entendimiento de los procesos que hay detrás de esas conductas. (Entrevista 2, Coordinadora PIE)

Al enfatizar esto, las entrevistadas discuten el foco que la inclusión ha tenido en los “diagnósticos”, y argumentan la necesidad de visibilizar otras necesidades que no surgen al alero de lo biomédico. Ejemplos de esto son la vulnerabilidad social, la afectividad o las realidades culturales.

Los liderazgos formales asumen su responsabilidad de incluir a todos los miembros de la comunidad, lo que tiene consecuencias en el abordaje posterior de las necesidades estudiantiles. En palabras de la Jefa de UTP, una mirada más restringida de la inclusión se traduce en las acciones del profesorado, ya que “entonces la primera pregunta ya no es cómo se llama el niño: la pregunta es qué diagnóstico tiene” (Entrevista 1, Equipo de Gestión). Así, se aprecia que un excesivo enfoque en entender la inclusión como ‘el reconocimiento de diagnósticos’ repercute en las actitudes para entender y acoger necesidades desde otras perspectivas.

En tanto, las docentes reconocen dilemas importantes sobre los procesos de inclusión, sobre todo cuando son colectivos. Los dilemas se orientan a implementar la inclusión más allá del concepto, y asumir el riesgo de que se transforme en *asistencialismo*. En específico, esto acarrea el desafío de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprender a aceptar las diversidades:

Muchos de ellos [estudiantes] entienden la palabra inclusión, pero esto requiere fuerza de voluntad, porque es todos los días. Entonces, yo todos los días les estoy diciendo 'chiquillos, ustedes saben que su compañero se comporta así, que su grito y aleteo es una forma de calmarse' y explicarles que quizá no sea agradable para ellos, pero que a él quizá lo calma. [...] tenemos que aprender y aceptar esto que quizá a ustedes les molesta. Saber convivir con esa diferencia. (Entrevista 4, Docente 3ro Básico)

En esta afirmación, la docente enfatiza la dimensión actitudinal de incluir, y atribuye relevancia a las y los estudiantes como agentes inclusivos. Este desafío se observa dentro del aula:

Antes de comenzar el cuento, entra una compañera que se sienta en la primera fila. Uno de los estudiantes que se encuentra cerca mío se acerca y me dice que me tape los oídos, porque va a empezar el griterío. (Observación de aula, 3ro básico)

Tanto la entrevista como la observación reflejan la experiencia de los docentes de forma situada, y evidencian las tensiones con los sentidos que construye el equipo de gestión. Aun cuando existe acuerdo sobre el valor de incluir, y mientras las docentes favorecen la participación de los estudiantes en el aula, aparecen dificultades como la valoración entre pares y sus repercusiones en la convivencia diaria. Entonces, el desafío está en construir aprendizajes y disposiciones que sean transversales a la experiencia del estudiantado y que modelen nuevas formas de relación.

En términos generales, los sentidos se mueven entre conceptos deseables, dilemas y dificultades para implementar la inclusión. Dichos dilemas son abordados desde las competencias que se detallan a continuación.

5.2. Competencias: Entre vínculos y reflexiones

Para responder al dilema de “incluir a todos”, los miembros de la comunidad ponen en juego distintas competencias. Desde la gestión, aparece la capacidad de acompañar y monitorear los procesos de enseñanza-aprendizaje, para vincularse con el trabajo cotidiano de los docentes. Sin embargo, esta competencia tiene matices desde uno de los Coordinadores PIE que apela al acompañamiento como “ser parte de”:

Cuando se hace ese tipo de lectura, como ‘hacerse parte de’ [los problemas del aula] y no decir ‘los docentes tienen poca autocrítica’, sino ‘nosotros’. Como, ‘oye a mí también me ha pasado esto’ ‘yo también me he visto en esta situación’. No son ‘ustedes’ y yo acá, sino que somos parte de lo mismo. (Entrevista 2, Coordinadores PIE)

Desde esta forma de acompañar, el vínculo entre líderes(as) y docentes no gira solo en torno al intercambio de información, sino que además construye una responsabilidad compartida. Junto a esta competencia aparece la capacidad de facilitar la reflexión sobre la práctica, que los directivos describen como su responsabilidad: “facilitar e intencionar espacios de reflexión. No para buscar culpables, sino para mejorar” (Entrevista 1, Equipo de Gestión).

Las competencias para vincularse y generar reflexión ponen un alto énfasis en las habilidades interpersonales. En particular, la directora señala que su experiencia en esta escuela le ha permitido reconocer sus propias habilidades sociales para acercarse, atender y facilitar la organización del trabajo. De forma similar, los Coordinadores PIE apuntan a la importancia de reconocer a otros líderes en el trato cotidiano, lo que se traduce en ‘motivar, así como lo hacemos con los estudiantes que tienen alguna habilidad para algo y se las queremos explotar, lo mismo entre nosotros’ (Entrevista 2, Coordinadores PIE).

De la misma forma que vincularse y generar relaciones es importante para el equipo de gestión, lo es para las docentes dentro del aula. En efecto, ellas relevan sus propias habilidades para vincularse con los estudiantes en el contexto de enseñanza:

Yo creo que tengo un punto medio. Me ayuda mucho mi tono de voz. Tengo el equilibrio: me puedo enojar, molestar, pero mi tono de voz hace la diferencia... Un estudiante sabe cuándo yo estoy molesta. Es como lo que me permite equilibrar mi clase. (Entrevista 4, Docente 3ro)

Ah, el histrionismo. Es que yo puedo entrar con esto [toma un pañuelo] amarrado a la cabeza y hacer el ridículo, y yo tengo la atención de todos. Y los chiquillos la pasan chanco. (Entrevista 3, Docente 2do)

El histrionismo y la voz aparecen como formas de obtener la atención de las y los estudiantes, y son herramientas personales que ambas poseen y ponen a disposición del vínculo. De esta forma, las habilidades interpersonales cruzan los distintos estamentos, desde las oficinas de dirección hasta las interacciones que ocurren dentro del aula.

Otro ámbito de competencias se relaciona con el liderazgo pedagógico y la posibilidad que las docentes tienen de interactuar e influir en otros. Al respecto, aparece la posibilidad de colaborar y relacionarse de manera fructífera, con otros docentes y con las familias, incluso de manera espontánea.

Si bien con algunas profes siempre estamos trabajando de manera colaborativa, no fue porque nos pidieran, sino porque necesitamos ayuda... Todo partió con la Docente 3 porque yo trabajo con ella como apoyo en sala, entonces siempre nos apoyábamos. Yo tenía la mirada del apoyo desde afuera, pero estando en sala es otra cosa. De hecho, ella me hizo harto tiempo co-docencia para guiarme y estructurarme, y para mí, bacán. Yo necesitaba esa estructura de clase y muy

bueno el apoyo que me hizo. Entraba a mi clase y después era como 'ya, dale, sigue sola, si ya cachaste'. (Entrevista 3, Docente 2do)

Si bien la experiencia podría entenderse bajo el concepto de co-docencia, también da pistas de la capacidad docente para liderar su propio desarrollo profesional. En una línea muy similar, la relación con las familias también es un espacio en que los docentes aplican competencias de colaboración y liderazgo claves para la inclusión. Así ocurre cuando se organizan encuentros y celebraciones con los estudiantes. Así ocurre, por ejemplo, con un estudiante que presenta dificultades alimenticias:

El otro día se celebró el aniversario de la escuela, 'tía, ya, yo tengo el dato de dónde venden sin gluten' [...]. De hecho, el agradecimiento que mandó la mamá en la primera convivencia a todos nos llegó: 'es primera vez que el niño pudo compartir lo mismo que el resto'. Él ese día estaba temeroso porque le ofrecíamos queque, galletas, chocolate, y decía 'pero tía yo no puedo comer esto', y entonces le dijimos 'sí puedes, es para ti, todo es sin gluten' y él estaba muy temeroso porque sabe que no puede comer muchas cosas. Logramos mover a todos en torno a un niño, y eso es incluir. (Entrevista 3, Docente 2do)

Aunque la docente atribuye esta acción a los apoderados, su testimonio refleja su propia competencia para influir en las familias y generar propuestas colectivas en base a las necesidades de los estudiantes. En efecto, señala el propósito de 'mover a todos en torno a un niño', con lo cual sus habilidades ponen en acto los sentidos antes descritos.

5.3. Materialidades: Espacios, capacidades y políticas

Aun cuando los entrevistados afirmaron que gran parte de su trabajo es interpersonal y relacional, se evidencian algunas dimensiones materiales de gran relevancia para liderar la inclusión. Aspectos como los tiempos y espacios para estar juntos, colaborar y reflexionar ocupan un lugar central. Por un lado, la Directora reconoce que gran parte de su labor se instala en la colaboración sostenida con la Jefa de UTP, la cual se ve facilitada por los espacios físicos que ambas comparten:

Yo creo que con la UTP solo el primer año hemos estado separadas, y después todos los años hemos estado juntas en distintas oficinas. Entonces podemos conversar las cosas y queremos que los profes también tengan esa conversación: no de buscar culpables, sino de reflexionar sobre qué me faltó, cómo puedo mejorar. (Entrevista 1, Equipo de Gestión)

Los espacios aparecen como una dimensión material importante, aunque la Directora insinúa el deseo de que esto se extienda al equipo docente. Otros miembros del equipo coinciden en esto:

Y quizá los espacios también, como para que se dé el trabajo colaborativo entre colegas para conversar 'oye, cómo lo estás haciendo con tu curso'... Por ejemplo, esta es la sala de profesores, ¿te das cuenta? Entonces, tampoco hay un espacio idóneo para hacer el trabajo y estar cómodo. Yo creo que eso igual es importante. (Entrevista 2, Coordinadora PIE)

De esta forma, los espacios cumplen un lugar relevante, dado que condiciona el construcción de sentidos y el despliegue de competencias. Esto es un desafío para el liderazgo en esta escuela, que ya ha avanzado en la habilitación de espacios para el aprendizaje, mientras los espacios y materialidades que faciliten el trabajo entre adultos de distintos estamentos sigue siendo un desafío.

Además de los espacios, las prácticas de liderazgo docente se juegan entre los recursos disponibles para la enseñanza. Estos son descritos en la escasez de recursos inmediatos y disponibles dentro de la escuela, en contraste con aquellos que se consiguen por medio de donaciones:

P: *¿Cuáles son los recursos que tienes a la mano, por escasos que sean, que te permiten hacer todo?*

R: *Cartulina y goma eva [ríe], es lo único que hay. De hecho, una vez le pregunté a la UTP por algo y me dijo 'pero tengo goma eva, a lo mejor eso te sirve' y yo dije 'no quiero eso, quiero juegos, tráigame un Bingo, no sé, material concreto'... pero hay goma eva [ríe]*

P: *Pero y ¿qué pasa con los cambios que ha habido en infraestructura?*

R: *La dire siempre dice 'en pedir no hay engaño'. Eso es porque uno anda pidiendo, uno se acostumbró a pedir. El pasto sintético lo donaron, los juegos los donaron, la sala de computación fue por un programa. De hecho, los audífonos para los chiquillos fueron pedidos por campaña por redes sociales, lo donan particulares... (Entrevista 3, Docente 2do)*

La materialidad aparece frágil dentro de la escuela, pero puede volverse abundante cuando se recurre a donaciones y agentes externos. En contraste, otras materialidades son viables y hacen posible su sintonía con competencias y sentidos. Por ejemplo, en la observación de las interacciones de aula aparece un recurso material denominado 'panel de anticipación'. Este se utiliza para orientar a los estudiantes en su participación dentro de la clase, y mediar la conversación y el comportamiento. En principio, está pensado como herramienta ocupacional para estudiantes con NEE. Sin embargo, su uso se expande al total del estudiantado:

En la sala hubo tres adultos que acompañan a la docente: dos psicopedagogas y un asistente social, que se mantienen toda la clase y apoyan de forma individual a dos estudiantes con NEE permanentes. La docente hace preguntas a los demás profesionales, e incluso a mí, para que demos nuestra opinión sobre el cuento. Los asistentes incluso ocuparon el 'panel de anticipación'.

Después de mostrar el video, la docente invita a los estudiantes a trabajar de forma individual, y los profesionales dan apoyo individual. (Observación de clase, 3ro básico)

Finalmente, la materialidad considera las políticas que se implementan en la escuela. En esta escuela, el Decreto 83 que flexibiliza las acciones de evaluación convive con la rendición de pruebas estandarizadas con alta consecuencia (p.e. SIMCE). Ambas constituyen un aspecto técnico e institucional que restringe las posibilidades de promover la inclusión:

A pesar de todo lo difícil que puede ser trabajar, a nosotros nos piden resultados. O sea, yo a veces me pregunto ¿qué tan inclusivo es el Ministerio de Educación para que nos exija a nosotros resultados? [...] y nos piden a nosotros ser tan inclusivos. (Entrevista 4, Docente 3ro)

"P: *Pero resulta que después de cada módulo -porque ahora no son unidades, son módulos- te hacen hacer una prueba escrita donde trabajaste todo el módulo, con material concreto, con juegos, y yo le adecué y si el niño escribió manzana con S o con Z yo lo evalué igual.*

P: *¿Y puedes plantear otras formas de evaluar?*

R: *No, porque 'tenemos que prepararlos para cuando salgan de acá'. Que también sí, lo puedo considerar... pero esto no se condice a la metodología que usamos (Entrevista 3, Docente 2do)*

Las docentes coinciden en que las formas de evaluar terminan siendo una barrera para la inclusión y, al mismo tiempo, para su propio liderazgo. La falta de autonomía y la contradicción inclusión y pruebas estandarizadas tiene efectos en las docentes, cuya agencia se ve perjudicada. Esto permite entender que las materialidades ponen en juego el diálogo necesario entre lo que ocurre dentro y fuera del aula, y que, en este caso, parece ser un desafío pendiente.

6. Discusión y conclusiones

El presente estudio de caso permite comprender la interrelación entre los sentidos, competencias y materialidades implicadas en las prácticas de liderazgo para la inclusión, cruzando la perspectiva de quienes lideran formal e informalmente. Para ello, se produjeron datos sobre la experiencia de directivos, coordinadores del programa PIE y docentes de primer ciclo básico.

Al respecto, es prudente recordar que un liderazgo para la inclusión requiere ser un liderazgo inclusivo en sí, y que implica procesos distribuidos y colectivos (Ryan, 2016). Un buen ejemplo de esto es pensar que las competencias destacadas por los entrevistados no son individuales, sino relacionales, y llaman no solo al discurso, sino a una actitud y disposición inclusivas. Lo anterior es coherente con el sentido de la inclusión, que también se amplía desde los estudiantes hacia la comunidad general, llevando a quienes lideran a legitimar todas las necesidades que se presentan en la vida escolar. Al mismo tiempo, para la escuela el sentido es amplio ya que resiste las perspectivas que enfatizan los diagnósticos patológicos como condición única para la inclusión escolar (ej. Ceardi et al., 2016).

La comprensión amplia de la inclusión también desafía las formas de liderar una escuela inclusiva. Esto es coherente con la importancia atribuida a las habilidades interpersonales de quienes lideran, así como a las condiciones materiales que permiten el despliegue del trabajo de las demás personas que pertenecen a la escuela, lo que se condice con la experiencia internacional (Gümüş, 2021). De esta manera, liderar desde una perspectiva inclusiva no es una práctica limitada a administrar planes o monitorear acciones: sino que implica la articulación entre las distintas capas de la vida escolar, para que cobren sentido. De la misma forma, el liderazgo se ve interpelado a mirar críticamente a la escuela, y el propio ejercicio de quienes lo ejercen en cargos formales, por lo que la reflexión ocupa un lugar primordial.

En coherencia con el carácter distribuido del liderazgo inclusivo, la incorporación de las perspectivas docentes permiten entenderlo y añaden perspectivas interesantes. Los sentidos que aparecían de manera coherente ahora adquieren un carácter dilemático, en el que la inclusión es un valor difícil de poner en práctica. A la vez, se relevan competencias que las docentes ponen en juego dentro del aula y con las familias, y que permiten construir entornos de convivencia que faciliten la inclusión de los estudiantes. Con ello, se releva el lugar central del liderazgo docente en los procesos de inclusión. Finalmente, las materialidades aparecen como recursos o barreras para la inclusión en la medida que amplían o restringen las prácticas docentes y su autonomía para poner en juego las competencias de enseñanza que fomenten el aprendizaje y participación con sus estudiantes.

El análisis de las prácticas da pie a algunas conclusiones que, dadas las limitaciones de este estudio, requieren mayor desarrollo en futuros trabajos. El primero de ellos tiene que ver con la posible tensión entre liderar la escuela para mejorar su eficiencia o para alcanzar mayores niveles de justicia social, y con la forma en que los directivos priorizan una finalidad sobre otra (DeMatthews et al., 2021) encarnando distintas miradas sobre el liderazgo inclusivo en su práctica cotidiana. Como segundo elemento, resulta importante preguntarse qué competencias se vuelven relevantes cuando los líderes buscan atender a la inclusión más allá de las etiquetas médicas, tal como ha ocurrido en experiencias en las que la pregunta ha sido dirigida a estudiantes que presentan otras

características distintas, e igualmente legítimas (Solberg et al., 2021). En este sentido, la predominancia que las NEE han tenido en la política chilena podrían restringir las posibilidades de ejercer el liderazgo inclusivo, por lo que se requiere incorporar sentidos más amplios de inclusión para visualizar formas más diversas y complejas del acto de liderar.

En términos teóricos, el estudio da cuenta de la interdependencia que hay entre los sentidos, competencias y materialidades imbricados en la práctica, y la importancia que la teoría social de prácticas puede adquirir para entender las contradicciones y brechas que hay en el liderazgo inclusivo. En esto se incluyen las prácticas de quienes lideran formalmente, pero también de quienes ejercen otros liderazgos, como es el caso de los docentes, cuya injerencia aparece delimitada al espacio de aula. En este sentido, es necesario discutir la necesidad de fortalecer las capacidades y promover posibilidades de acción que hagan viable el tono colectivo que requiere un liderazgo inclusivo. En este sentido, es relevante que el papel de los docentes no se restrinja al desarrollo profesional o a la co-docencia, sino que, además, permita su participación e influencia dentro de las condiciones escolares, desde una perspectiva ecológica para responder a las diversas necesidades (Améstica et al., 2018).

El estudio de caso levanta algunas discusiones sobre la relación entre liderazgo e inclusión y los consecuentes desafíos para la investigación en este campo. Efectivamente, pensar el liderazgo como factor de inclusión implica problematizar sus prácticas, visualizando las inconsistencias que hay dentro de ellas y los espacios que requieren atención para que su contribución a una escuela inclusiva sea viable y significativa. Esto significa que la mirada sobre el liderazgo debe incorporar su dimensión de proceso y su exposición a dilemas, por lo cual deja de ser una práctica instrumental en un contexto neutro. En palabras de Wilkinson (2017) esto lleva a recuperar lo “educativo” del liderazgo escolar.

Al hacer esto, no solo se hace viable definir el liderazgo escolar inclusivo: por el contrario, la investigación también aporta a enriquecer sus comprensiones teóricas desde la evidencia empírica que aportan nuevos marcos de análisis. Esto trae consigo consecuencias para la investigación. Por un lado, desafía a evitar la mirada reduccionista sobre las prácticas como conjunto de acciones deseables y exitosas, para acercarse a su complejidad y carácter situado. Por otro, implica problematizar los supuestos epistemológicos y, por tanto, diversificar las aproximaciones metodológicas que permitan comprender el liderazgo escolar como práctica social y educativa, y no solo como el factor encargado de implementar políticas.

Finalmente, es importante considerar las limitaciones del estudio y proyectar líneas de trabajo para el futuro. En cuanto a las limitaciones, se reconoce que este estudio de caso fue realizado con recursos y plazos limitados, lo que condicionó las posibilidades de producir más datos. En consecuencia, las proyecciones apuntan a diversificar y profundizar en las prácticas de liderazgo, incluyendo una mayor diversidad de actores que pueda interpretar sus efectos en la inclusión educativa. Además, se requiere enriquecer la investigación desde miradas complejas en torno a las prácticas, y que, además, involucren el análisis de otras categorías de diversidad que faciliten la comprensión del liderazgo como respuesta a su exclusión.

Referencias

Améstica, J., Miranda, C. Medina, J. L., Abarca, R., Medina, J. y Pinto, E. (2018). Significados sobre las diferencias individuales de los estudiantes construidos por profesores en un

- programa de formación continua: Un acercamiento desde la Teoría Fundamentada. *Atas CLAIQ 2018: Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 167-199). Universidad de Fortaleza.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Taylor and Francis.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). OEI.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Canales, M. (2014). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM.
- Ceari, A., Améstica, J., Núñez, C., López, V., López, V. y Gajardo, J. (2016). El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Athenea Digital*, 16(1), 211-235. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1478>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A. y Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Donmoyer, R. (2014). Researching leadership for social justice: Are some methods better than others? En I. Bogotch y C. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 141-160). Springer.
- Eisenhart, M. (2005). Hammers and saws for the improvement of educational research. *Educational Theory*, 55(3), 245-261.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp.203-247). Paidós MEC.
- Fardella, C. y Carvajal, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), art 1241 <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I. Y Jiménez Vargas, F. (2021). Inclusive leadership: good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Gümüş, S., Arar, K. y Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Gunter, H. M. (2005). Conceptualizing Research in Educational Leadership. *Educational Management Administration*, 33(2), 165-180. <https://doi.org/10.1177/1741143205051051>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Junker, B. (1960). *Field Work: An introduction to the social sciences*. The University of Chicago Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. Report*. Reading: CfBT Education Trust.
- Leiva Guerrero, M. V., Gairín Sallán, J. y Guerra San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300.

- López, V., González, P., Mangui, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26, 157-177. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2012). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- McGinity, R., Heffernan, A. y Courtney, S. J. (2022). Mapping trends in educational-leadership research: A longitudinal examination of knowledge production, approaches and locations. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 217-232. <https://doi.org/10.1177/17411432211030758>
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <http://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-646>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Barquisimeto.
- Rojas, M. T., Salas, N. y Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–12. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Ryan, J. (2011). *Struggling for inclusion: Educational leadership in a neoliberal world*. Information Age Pub.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Universidad Diego Portales.
- Solberg, S., Edwards, A., & Nyborg, G. (2021). Leading for School Inclusion and Prevention? How School Leadership Teams Support Shy Students and Their Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1203-1216. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788156>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks.
- Thomson, P. (2017). A little more madness in our methods? A snapshot of how the educational leadership, management and administration fields conduct research. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 215-230. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1315381>
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213–227. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- Valdés, R. (2022). Inclusive school leadership: A review of empirical studies. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Wilkinson, J. (2017). Reclaiming education in educational leadership. In P. Grootenboer, C. Edwards-Groves y S. Choy (Eds.). *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation* (pp.231-231). Springer.
- Wilkinson, J. (2021). *Educational Leadership through a Practice Lens: Practice Matters*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-7629-1>

Breve CV del autor

José Améstica

Doctorante en Educación, Universidad Diego Portales-Universidad Alberto Hurtado. Se ha desempeñado en diversos establecimientos educacionales, en los ámbitos de la convivencia y la inclusión educativa. Posee experiencia en formación inicial de docentes y formación continua de directivos escolares y asistentes de la educación. Sus intereses de investigación abarcan la relación entre liderazgo educativo e inclusión, desde un enfoque situado en las prácticas. Email: jose.amestica@mail.udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7374-6503>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Habilidades Personales en Liderazgo Inclusivo de Docentes de Educación Diferencial en Contextos No Convencionales, Región de La Araucanía, Chile

Personal Skills in Inclusive Leadership of Special Education Teachers in Non-Conventional Contexts of the Araucanía Region, Chile

Ninosca Carmen Bravo-Villa *, Genisis Italia López-Mora, Carolina Lourdes Acuña-Flores, Isamar Beatriz Jara-Aguilera y Hellette Stefanie Nuñez-Candia

Universidad de Temuco, Chile

RESUMEN:

La investigación analiza las narrativas de profesorado de Educación Diferencial que se desempeña en contextos no convencionales en la ciudad de Temuco, región de La Araucanía, sobre las habilidades personales desarrolladas para ejercer el liderazgo inclusivo en diferentes instituciones como aulas hospitalarias, clínicas psicológicas, entidades públicas de educación, programas de libertad asistida y fundaciones educativas. El objetivo es identificar habilidades personales movilizadas por los profesores y las profesoras de educación diferencial que se desempeñan en instituciones de contextos no convencionales. El método fue cualitativo con alcance descriptivo-denso. El diseño es un estudio de caso de tipo instrumental. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los participantes: un profesor de educación diferencial y seis profesoras de educación diferencial mediante codificación abierta y axial con el software Atlas.ti 8.0. Los hallazgos indican que los profesores y las profesoras de educación diferencial despliegan habilidades personales para asumir un liderazgo inclusivo, que permita la atención a la diversidad de acuerdo a los requerimientos de estas instituciones.

DESCRIPTORES:

Liderazgo, Educación no formal, Profesor, Actitud, Habilidad

ABSTRACT:

The research analyzes the narratives of differential education teachers who work in non-conventional contexts in the city of Temuco, La Araucanía region, regarding the personal skills developed to exercise inclusive leadership in different institutions such as hospital classrooms, psychological clinics, public education entities, assisted release programs, hospital classrooms, psychological clinics, public education entities, assisted release programs. The objective is to identify personal skills mobilised by special education teachers working in institutions in non-conventional contexts. The method used was qualitative with a descriptive-dense scope. The design was a collective case study of the instrumental type. Semi-structured interviews were applied, which were open and axial coding with the Atlas.ti 8.0 software. The main findings indicate that professionals display personal skills that allow them to assume inclusive leadership to attend to diversity according to the requirements of these institutions.

KEYWORDS:

Leadership, Non-formal education, Teacher, Attitude, Ability

CÓMO CITAR:

Bravo-Villa, N. C., López-Mora, G. I., Acuña-Flores, C. L., Jara-Aguilera, I. B. y Nuñez Candia, H. S. (2023). Habilidades personales en el liderazgo inclusivo de profesoras y profesores de educación diferencial en contextos no convencionales de la región de La Araucanía, Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 89-101.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200089>

1. Introducción

Esta investigación aborda las habilidades personales que requiere el liderazgo inclusivo en contextos educativos no convencionales. Ello forma parte fundamental de las competencias profesionales movilizadas por los profesores y las profesoras de educación diferencial en la promoción, coordinación, diseño y ejecución de acciones que permitan el acceso y participación del estudiantado.

El avance en materia de inclusión se ha desarrollado principalmente desde contextos escolarizantes, así la escuela tiende a transmitir ciertos valores que se consideran buenos para la sociedad, lo que permite o facilita la transformación educativa y social (Moreno et al., 2014). De igual modo, existen contextos no convencionales donde se avanza en materia de inclusión lo que ha requerido la incorporación de profesionales formados en este enfoque para responder de manera pertinente a las demandas de grupos sistemáticamente excluidos.

La demanda por los profesores y las profesoras de educación diferencial ha presentado un incremento importante en distintos contextos educativos, tanto convencionales como no convencionales. En este estudio se entiende por contextos convencionales o formales aquellos que se manifiestan de forma organizada desde los lineamientos del sistema escolar; mientras que los contextos no convencionales o no formales son aquellos que se dan fuera de la escuela, con el fin de atender a las necesidades que no son atendidas en el sistema educativo formal (Martín, 2014).

Dicho lo anterior, el ser y quehacer de la profesora y el profesor de educación diferencial puede realizarse en diversos contextos. Así se distingue el liderazgo inclusivo en aulas hospitalarias, programas de rehabilitación de adolescentes infractores de ley, centros de estimulación temprana, recintos penitenciarios, contextos de libertad asistida, apoyo en políticas públicas sobre inclusión educativa y laboral.

El problema de investigación surge a partir de la escasa evidencia empírica- teórica sobre las habilidades personales como elemento fundamental de las competencias profesionales que moviliza el profesorado de educación diferencial en contextos no convencionales. La pregunta de investigación es ¿Cuáles son las habilidades personales presentes en las competencias profesionales que desempeñan los profesores y las profesoras de educación diferencial que ejercen en contextos no convencionales en la ciudad de Temuco?

El propósito de este estudio es identificar las habilidades personales del ser y quehacer de los profesores y profesoras de educación diferencial presentes en el liderazgo inclusivo en contextos no convencionales, en función de los roles que estos deben asumir en base a las políticas educativas, realidades de la institución, características de los usuarios y usuarias y del entorno inmediato en el que está inserta la institución.

Todos estos elementos deben articularse de tal manera que la diversidad de los requerimientos profesionales y su orgánica interna, fomenten la mejora de los resultados en respuesta a las necesidades de apoyo de aquellos grupos sistemáticamente excluidos.

2. Revisión de la literatura

2.1. Liderazgo inclusivo en contextos no convencionales

La educación históricamente se ha adaptado a las diversas demandas de la sociedad. En la actualidad, la inclusión educativa constituye una de las más importantes. Para ello, se requiere de profesionales competentes, que sean capaces de movilizar distintas competencias, interpretar su entorno y contextualizar sus respuestas a las distintas realidades en que se desempeñan. De este modo, el liderazgo escolar constituye uno de los temas contingentes a nivel de políticas de las últimas décadas, en materia de educación y cambio escolar. Donde comprender el ser y quehacer de los profesores y las profesoras como agentes transformativos, es clave cuando se trata de prácticas educativas. (Parrilla, 2021)

2.2 Liderazgo inclusivo

Al hablar de liderazgo inclusivo es inevitable vincularlo al director o a los equipos directivos al interior de las escuelas. En este contexto, Valdez (2022) menciona que el liderazgo para la inclusión ha de centrarse en la cultura, por lo tanto, la toma de decisiones debe apuntar a la promoción de culturas escolares inclusivas.

No obstante, es preciso señalar que la educación inclusiva es un concepto que va más allá de la educación institucionalizada, por lo que, se hace necesario prestar atención a otros liderazgos para la inclusión que no siempre están en la escuela, pero que su eje se desempeña desde el plano de la inclusión educativa. Así es importante mencionar que independiente que los desempeños de los líderes inclusivos sean dentro o fuera de la escuela se caracterizan por el compromiso con la inclusión, la gestión de la diversidad y la colaboración entre diferentes miembros de las instituciones en que ejerzan (Valdez, 2022).

El liderazgo inclusivo es uno de los diversos enfoques existentes sobre liderazgo que pretende enmendar injusticias presentes en diferentes instituciones. De tal forma, quienes fomentan este tipo de liderazgo asociado a la justicia social, la democracia y la defensa de derechos, es decir, los líderes inclusivos están focalizados en hacer frente a posibles situaciones donde se evidencie diferentes tipos de injusticias en sus instituciones y generan acciones para abordarlas. De ahí que, tal como el nombre lo sugiere, el liderazgo inclusivo, se centra en un elemento específico de la injusticia, la exclusión/inclusión. Por tanto, los líderes inclusivos son aquellos que detectan prácticas excluyentes en sus organizaciones y gestionan su modificación por prácticas inclusivas. (Bush et al., 2017)

En tanto las personas que ejercen el liderazgo inclusivo presentan habilidades personales o *soft skills*, relacionadas con el propio carácter, su comportamiento y actitud, las que son inherentes a cada ser humano por lo tanto difíciles de medir (Robles, 2012).

Siguiendo esta línea, el profesor y la profesora de educación diferencial ha sido de gran relevancia en cuanto a la promoción de prácticas inclusivas a nivel educativo, pues su formación inicial se centra en promover la inclusión de los grupos minoritarios sistemáticamente excluidos, principalmente estudiantes con necesidades educativas especiales (Manghi et al., 2012), cuestión que puede expandirse a otros contextos.

Dicha formación está basada en competencias, las cuales le permiten interpretar la realidad y el contexto en el que se desempeña, desde un enfoque sistémico y multidimensional, apuntando al desarrollo integral de las personas, garantizando la

disminución, y en el mejor de los casos, la eliminación de las barreras que impiden el acceso, la participación y la igualdad de oportunidades en distintos contextos (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

2.3. Competencias

Desde el enfoque socioformativo complejo, las competencias son definidas como “parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología” (Tobón et al., 2010, p. 8).

Así, la formación de profesionales competentes hace necesario que se les involucre en diversas situaciones, tanto de la vida cotidiana, como de su contexto laboral profesional. De esta forma aportan a la construcción de la realidad mediante la movilización de sus diferentes saberes (saber ser, el saber hacer y el saber conocer), promoviendo que las respuestas a los problemas sean bajo un sentido común, en el que movilicen el mejoramiento personal, como el compromiso ético.

Asimismo, Cantón (2007) menciona que un profesional que moviliza adecuadamente conocimientos, habilidades y actitudes, será competente y desarrollará con éxito las actividades que el contexto le demande. La formación de un liderazgo desde una mirada ética e inclusiva, abierto al disenso, flexible, facilita la resolución de situaciones emergentes frente al análisis de barreras y la toma de decisiones, con lineamientos claros hacia el desarrollo inclusivo construido colaborativamente. (Figuerola et al, 2021)

2.4. Educación inclusiva más allá de las escuelas

En Chile, existe evidencia de la participación que este brinda en contextos de aulas hospitalarias, las cuales están reconocidas por el MINEDUC y cuyo fin es brindar apoyo a las necesidades educativas derivadas de las condiciones de salud de niños, niñas y jóvenes. Aquí se deberá implementar un trabajo colaborativo con profesionales de diferentes disciplinas para llevar a cabo sus actividades de aprendizaje (Díaz et al., 2014).

Otro campo de acción que actualmente sugiere la participación de profesionales de la educación diferencial es el contexto de rehabilitación de adolescentes infractores de ley. La intervención en estos casos viene dada desde el área socioeducativa, que busca la reinserción social de estos jóvenes (Dionne y Zambrano, 2009), quienes presentan distintas barreras y obstaculizadores para el aprendizaje, las que son atendidas por el profesor de educación diferencial junto a equipos interdisciplinarios (Servicio Nacional de Menores [SENAME], 2017). Además, las condiciones que llevan a estos jóvenes a infringir la ley son multidimensionales, por eso cada caso debe ser abordado de manera individualizada (Dionne y Zambrano, 2009), identificando aquellos elementos contextuales que puedan incidir en el proceso de reinserción, lo cual sugiere la acción interdisciplinaria de profesores y profesoras de educación diferencial.

Por otro lado, estos profesionales también cuentan con un campo de acción en Centros de Estimulación Temprana, los que otorgan atención integral a personas con algún tipo de necesidad educativa especial permanente y a sus familias. En este contexto, según Eisendecker (2018) es necesaria la provisión, entre otros, “de apoyos y servicios especializados (...) de recursos extraordinarios” (p. 113), los que, por formación profesional, son gestionados y movilizados desde la educación especial como disciplina.

Otro contexto emergente de trabajo son los recintos penitenciarios en Chile, que cuentan con microcentros educativos que imparten educación a personas adultas privadas de libertad. En dichos contextos los servicios educativos que se brindan pueden encontrarse dentro del penal o bien, los otorgan algunos establecimientos de educación pública regular (De Rosas et al., 2016). Aquí los profesionales de la Educación Especial aportan en que se lleve a cabo una colaboración entre el recinto penal (se encuentra generalmente en el mismo recinto penitenciario) y el centro educativo, diseñando y ejecutando las condiciones de funcionamiento ideales para la implementación de apoyos, programas de estudio y actividades que permitan la reinserción social (De Rosas et al., 2016).

Asimismo, la evidencia también sugiere la acción del profesorado de educación diferencial en contextos de libertad asistida y libertad asistida especial. Actualmente dichos contextos basan sus intervenciones en el Modelo Multidimensional de Intervención Diferenciada con Adolescentes (MMIDA) (Muñoz et al., 2018), cuyos referentes teóricos se condicen con las competencias con las que cuenta el profesor y la profesora de educación especial, haciendo alusión principalmente al carácter multidimensional y ecológico del desarrollo de la persona. Es por ello que también existe evidencia del desempeño de estos profesionales en este contexto poco estudiado.

Como es posible observar en este sistema educativo que varía y se transforma constantemente, las habilidades personales de los profesionales de la educación diferencial constituyen un elemento relevante al momento de liderar acciones que promuevan la inclusión.

3. Método

Enfoque metodológico: El estudio es de tipo cualitativo, que según Flick (2007) considera y estudia las experiencias, puntos de vista y las prácticas personales de quienes participan en la investigación, pudiendo construir conocimientos y a partir de ello la construcción de diferentes versiones de la realidad, en las cuales se manifiesta la subjetividad y el contexto de quienes se estudian.

El carácter cualitativo de la investigación se evidencia al analizar las narrativas sobre las habilidades personales que movilizan los profesores y las profesoras de Educación Diferencial que se desempeñan en centros no convencionales, teniendo en cuenta sus experiencias y vivencias que permitan comprender sus modos de entender la realidad accediendo a sus historias, conocimientos y contextos en profundidad.

Al mismo tiempo, se enmarcó en el paradigma hermenéutico, el cual realizó una interpretación de la realidad de un evento o un escrito que se estudia, comprendiendo el contexto en el cual está inmerso y proporcionando una visión compartida del fenómeno (Mansilla y Huaiquián, 2020) y un tipo de diseño correspondiente a un estudio de caso instrumental de carácter colectivo. El estudio de caso para Simons (2011) y Stake (1995, 2013) es un estudio que va de lo particular a lo general, es decir que busca comprender un caso especial, donde se busca investigar la unicidad del caso, por ende es de tipo inductivo, característica identitaria de las investigaciones cualitativas, valorando la generosidad y sinceridad de quienes participan e intervienen en el caso, donde la subjetividad es un parte integral, pues lograr comprender el caso a investigar dependerá del análisis y las interpretaciones del pensar, sentir y actuar de las personas.

Alcance: Las características de este estudio, clasifican esta investigación como cualitativa descriptiva-densa la cual según Geertz (2003) estudia sistemas culturales pretendiendo explicar detalladamente una conducta humana de acuerdo al contexto en el cual se encuentran los sujetos, pudiendo describir y profundizar las características de un grupo de personas o de un fenómeno en particular.

Los participantes de esta investigación corresponden a un total de siete profesionales de Educación Diferencial que se desempeñan laboralmente en centros de modalidad no convencional por un periodo de dos o más años de experiencia en la comuna de Temuco.

Cuadro 1

Participantes y programas de desempeño profesional

Participantes	Programa
E1: Profesora	Escuela libre, Temuco
E2: Profesora	Organización no Gubernamental- Fundación, Temuco
E3: Profesor	Clínica Psicológica Universitaria de carácter público, Temuco
E4: Profesora	Aula hospitalaria, Temuco
E5: Profesora	Centro integral adultos, Temuco
E6: Profesora	Organismo Gubernamental de carácter público; región de la Araucanía, Temuco.
E7: Profesora	Programa de libertad asistida especial Araucanía.

Sistema de Categorías

Habilidades personales: las competencias personales se refieren a los conocimientos, valores y habilidades que son completamente individuales por lo que considera los aspectos y características personales de cada sujeto, las cuales utiliza para desenvolverse en su vida personal, social, académica o laboral.

Competencias profesionales: Estas se refieren a la aptitud de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con bases en los requerimientos de calidad esperados por un sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer (González, 2002).

Instrumentos

La entrevista, según Kvale (2011), pretende entender el mundo desde el punto de vista del sujeto mediante una conversación e interacción entre un entrevistado y un entrevistador, que permite que los sujetos expresen y comuniquen al otro su propia perspectiva y en sus palabras conocimientos sobre el tema de estudio. La entrevista es de carácter semi-estructurada. En este tipo de entrevistas existe una guía de preguntas, pero el entrevistador tiene la libertad de realizar otras preguntas que permitan obtener y detallar mayor información (Kvale 2011). El instrumento fue un guion de entrevista semiestructurado revisado y validado por un destacado académico e investigador a nivel nacional y regional.

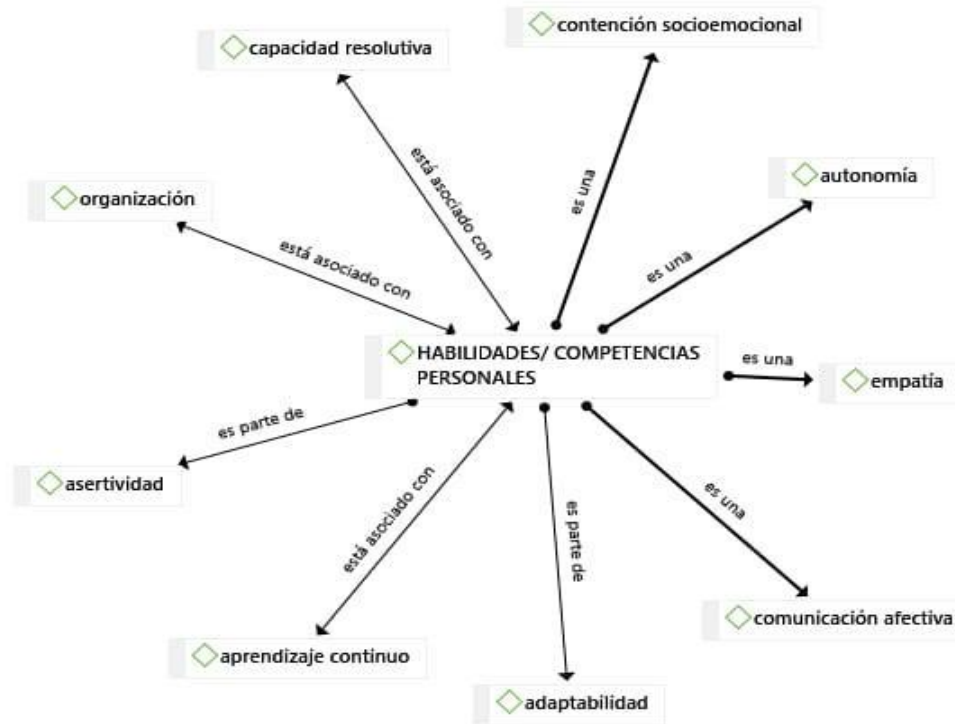
Plan de Análisis: Se consideraron diferentes fases, las que contemplan la transcripción de la recogida de información, la organización de la información mediante la utilización del software Atlas. Ti versión 8.0 y finalmente la codificación abierta y axial.

4. Resultados

La figura 1 representa la red de Habilidades personales, la cual está conformada por los códigos (1) comunicación afectiva, (2) autonomía, (3) adaptabilidad, (4) contención socioemocional, (5) asertividad, (6) capacidad resolutoria, (7) empatía, (8) aprendizaje continuo, (9) organización.

Figura 1

Network Habilidades (competencias personales)



En cuanto al código comunicación afectiva queda de manifiesto en la siguiente textualidad:

(...) Pero eso, como de respetarlos, de poder escucharlos, conversamos harto (.) me cuentan sus historias e:::h los monitos que ven, abí tengo que estar mirando (.) también de repente cuando no trabajamos de forma presencial, sus minecraft y todos los mundos que crean, entonces como esa parte,(.) como de tener una relación muy cercana con ellos porque igual son poquitos. (.) Trato siempre de vincularme también desde el afecto, de la parte afectiva con mis estudiantes, como digo igual con respeto, osea, con límites también. [E1:19]

Así mismo, se menciona:

(...) trabajar no sé la empatía, la capacidad eh::: para relacionarse con otras personas eh:: de una manera (.) (x) de una manera cordial e:::h (.) pero principalmente es, son esos aspectos, esas habilidades. [E3:12]

Frente es esto, Lugo (2008) menciona que:

Promover el desarrollo de la función afectiva de la comunicación, conlleva a lograr ambientes interactivos sanos, lo cual tiene connotaciones importantes, tanto en la formación de juicios y representaciones de los niños y jóvenes sobre los adultos que los rodean, como en la conformación de la subjetividad social. (p. 10)

En relación a ello, queda en evidencia que los profesionales entrevistados al llevar a cabo una comunicación afectiva con sus usuarios logran generar un trato más provechoso y eficaz con ellos. Dado que su búsqueda es conocerlos y comprenderlos

desde la afectividad y la empatía, pudiendo así transmitir y compartir emociones positivas dentro del contexto en que se encuentran inmersos.

Por otra parte, el código autonomía, que la textualidad empírica evidencia como:

(..) Yo creo que aquí lo que se trabaja harto es la autonomía, tengo harta autonomía como profesional para trabajar como te había dicho con los niños y niñas. [E2:26]

De acuerdo a ello, Sarramona (2012) menciona que la autonomía es la acción con la que los profesionales son capaces de pensar con sentido crítico, logrando dirigir su actuar y sus actividades en base a sus propios criterios. Esto refleja las libertades que tienen los profesores y profesoras en los distintos contextos estudiados sobre su actuar profesional, donde manifiestan la independencia que tienen en la toma de decisiones en torno a la organización de sus actividades y a los procedimientos utilizados en ellos.

También, se identificó el código adaptabilidad, en el que se extrae el siguiente fragmento:

(...) identificar (hhh) el minuto preciso como para poder apoyarlo e:::h con (.)((piensa)) o cambiar la actividad planificada debido a situaciones emergentes como siempre tener como se llama un plan a, un plan b, incluso un plan c en diferentes situaciones de acuerdo al contexto, a la modalidad también de trabajo que se esté realizando. [E4:223]

Lo anterior se relaciona con la habilidad que manejan los profesionales en función a las múltiples demandas y situaciones que viven a diario dentro de su entorno, donde se va priorizando lo urgente y las respuestas se van adaptando a los constantes cambios, por lo que implica que el sujeto tenga una visión y un pensamiento flexible (Goleman, 1998).

En cuanto al código contención socioemocional, se visualiza en la siguiente textualidad:

(...) pero de repente se fue de la casa(.), ya, >contener a la familia, contenerlo a él< porque estaba pasando que se había enamorado y estaba preocupada de él de su autonomía, todo bien, después finalmente volvió a la casa(.), después de varios meses de haber trabajado con la familia, con él, siguiendo y manteniendo ese vínculo tratando de vincularlo con que vuelva a su casa, irlo apoyando, fueron habilidades más que curriculares. [E5:1335]

La contención socioemocional busca que las personas tengan la capacidad de resolver problemas, asumiendo la responsabilidad de su salud y velando por el autocuidado de su bienestar personal, de igual manera busca que desarrollen relaciones sociales efectivas, que sean individuos comprensivos y respetuosos hacia los demás, desarrollando un carácter que les permita tomar decisiones moralmente correctas (Elías, 2003). De tal modo, los profesionales evidencian la necesidad de manejar habilidades de contención, dado a las constantes dificultades que presentan los usuarios en estos contextos, en donde muchas veces lo académico o pedagógico pasa a segundo plano y los elementos socioemocionales se tornan prioritarios.

En relación al código asertividad, se evidencia en la textualidad:

(...) tener habilidades que a ti te permitan ser clara y precisa con la información,(.) ser paciente (.)porque::: trabajas con muchos colegios y no todos responden de la misma forma. [E6:90]

En este sentido, la asertividad es “aquella habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno y de la forma adecuada, sabiendo defender los propios derechos y sin negar o desconsiderar los derechos de los demás” (Salmurri, 2004, p. 50). Siendo este un elemento mencionado

por los profesionales, dado que detallan que esta es una característica que les permite enfrentar las interacciones con los demás en distintas circunstancias de manera eficiente.

El código capacidad resolutiva se visualiza en la entrevista como:

esa capacidad resolutiva, (.) de que si algo tiene una solución no dar la vuelta... si no que rápidamente actuar frente a la solicitud ya sea de un establecimiento, sostenedor o (x) o de una familia. [E6:104]

Al respecto, D’Zurilla (como se citó en Bados y García, 2014), menciona que la capacidad resolutiva “es un proceso cognitivo-afectivo-conductual mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir una solución o respuesta de afrontamiento eficaz para un problema particular” (p.2). Tal es el caso de los profesionales entrevistados, quienes manifiestan tener que estar constantemente practicando su capacidad resolutiva ante las situaciones que se les presentan, sobre todo teniendo en cuenta las constantes necesidades que se les presentan por parte de los distintos usuarios y familias con quienes trabajan.

En cuanto al código empatía se extrae del siguiente fragmento:

(...) colocándote en el lugar de la persona que está al otro lado del teléfono..., necesitando un apoyo...; e:::h porque no puede resolver algo, no puede venir a Temuco, no tiene conexión, entonces lo primero yo creo que es colocarse en el lugar del otro y desde esa perspectiva (.) e:::h ya si tenemos un problema no es buscar quien tiene la culpa sino que busquemos la solución. [E6:825]

Igualmente se visualiza en este extracto de entrevista:

lo que yo destaco harto el tema de la Empatía (.) e yo en este contexto nosotros tenemos chiquillos que tu vas a llegar a un colegio y te van a hablar pestes de él, porque es el chiquillo que es mas mal portado, el que llegó con consumo, el que probablemente en algún momento se obo algo, o que viene de una familia problemática del sector, los hermanos tuvieron en el colegio y los hermanos eran super estigmatizados (X) tonse el acarrea esa mochila (X) onse nosotros como que o sea (.) si no trabajamos con la empatía de base es como que no no podemos hacer nada acá po. [E7:35]

En relación a lo anterior, la empatía es una de las habilidades que más énfasis otorgan los profesionales dentro de los distintos contextos, puesto que es esta la capacidad que permite acercarse al otro, sintonizar con él y, por tanto, es un aspecto clave en la relación educativa social. Pérez (2011), menciona que “La educación, es un proceso de naturaleza relacional en el que la empatía asume gran importancia tanto en la construcción de significados compartidos, como en la aproximación, el encuentro, la comprensión y el cambio personal” (p.178).

El código aprendizaje continuo, se manifiesta en la textualidad:

(...) Entonces como educadora diferencial una habilidad es estar↓ en <constante búsqueda o de aprendizajes>, es decir, ir buscando autores, investigar, ya que, es útil porque en nuestra área todo va cambiando, yo comencé a trabajar antes del decreto 170, trabajaba de otra manera (.bbb) e:::h, cuando se implementó el decreto 170 hubo que buscar, leer, asimilar y entablar toda esa nueva forma de trabajo y no quedarse solo con un dicen que, sino que, ir a los artículos, leer los decretos y son habilidades de investigación que uno aprende en la universidad. [E5:990]

El aprendizaje continuo según Villa (2004) hace referencia a un aprendizaje, en que la persona requiere formarse y manipular conocimiento, actualizarlo y elegir lo que es adecuado a la realidad específica, se realiza permanentemente y se adapta conforme a los requerimientos que demanda.

Así lo declaran los docentes entrevistados, quienes refieren estar constantemente actualizándose a temas que están en estrecha relación al contexto en que se desempeñan y las necesidades emergentes que dichos contextos les demandan.

Por último, el código organización se expresa en la siguiente narración:

(...) nosotros tenemos muchos plazos, entonces hay que em... como ordenada para que, poder ir entregándoles la información a los colegios con el tiempo que ellos requieren para ir desarrollando los procesos. [E6:248]

Villa y Poblete (2007) mencionan que es una orientación que permite ajustar recursos para responder de forma específica, concreta y permite el monitoreo de los mismos. Frente a esto, los profesionales resaltan la importancia de mantener una organización que les permita optimizar los tiempos y aumentar la productividad de sus tareas y pendientes, por lo que llevar una organización les permite llevar una estructura y un orden en sus actividades.

5. Discusión y conclusiones

El liderazgo inclusivo requiere de habilidades personales presentes en las competencias profesionales de los profesores y profesoras de educación diferencial que movilizan en contextos no convencionales, así es posible mencionar que son consideradas indispensables para el desarrollo de sus roles y funciones debido a que les permiten responder situadamente a las características de los diversos contextos en que ejercen, debido a que no solo se responde a la diversidad desde el punto de vista educacional, sino que también desde la resolución de situaciones emergentes que demandan la capacidad de solucionar, gestionar, realizar trabajo administrativo, atención domiciliaria y un sin fin de multifunciones que los centros no convencionales requieren desde su profesión.

De acuerdo al análisis es posible concluir, que las habilidades personales movilizadas por los profesores y profesoras de educación diferencial están directamente orientadas a reconocer el valor de la persona en sus contextos inmediatos, los cuales demandan que estos profesionales mantienen con los usuarios, y además con las habilidades orientadas hacia sí mismos. La primera va dirigida a las habilidades que desempeñan en su quehacer para el otro, ya que pretenden generar ambientes positivos y saludables, haciendo uso de la empatía y la asertividad, puesto que buscan solidarizar con la realidad de los demás mediante una comunicación directa, amable y franca, permitiendo a los profesores y profesoras de educación diferencial implementar acciones adecuadas a cada realidad.

Por otro lado, respecto a las habilidades hacia sí mismo, es posible afirmar que estas acciones van orientadas a la búsqueda continua de saberes que le permitan responder a sus contextos y beneficiarios, entendiendo que el contexto es dinámico y que los conocimientos de base no siempre son suficientes, debido a las múltiples funciones que suelen desempeñar.

Las limitaciones de la investigación que surgieron en el proceso se encuentran en primer lugar la escasa evidencia empírica presente sobre las habilidades personales de las profesoras y los profesores de educación diferencial en esta modalidad de inclusión educativa en contextos no convencionales, en segundo lugar, se presentó otra limitación la que se relaciona con encontrar instituciones no convencionales y en ellos a los participantes que se requerían para esta investigación. No obstante, lo anterior, todos los profesionales contactados aceptaron participar del estudio.

Dentro de las proyecciones de la investigación, se espera aportar a los futuros profesores y profesoras de educación diferencial con conocimiento empírico y teórico recogido en torno a desempeños en este tipo de contextos, los cuales generalmente no son explícitos en su formación, de manera de acercarlos y familiarizarlos con los posibles campos a los cuales se pueden ver enfrentados en su futuro quehacer laboral.

Por otro lado, se espera aportar a las universidades que imparten este tipo de carrera a lo largo del país con evidencia que demuestra la realidad a la que se enfrentan sus egresados y por tanto, facilitar la adecuación y contextualización de sus perfiles de egreso profesional.

Finalmente, se sugiere seguir investigando el desempeño de profesores y profesoras de Educación Diferencial en nuevos escenarios, de manera de generar evidencia empírica y teórica que apunte a reconocer la labor que llevan a cabo estos profesionales y sus competencias, y que esta sirva para orientar nuevas reformas dirigidas hacia los itinerarios formativos de las casas de estudio, así como también desde el ministerio de educación.

Referencias

- Bados, A. y García, E. (2014). *Resolución de problemas*. Universidad de Barcelona.
- Bush, T., Robinson, V., Sun, J., Giles, D., Cuéllar, C., Spillane, J. et al. (2017). *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Ediciones Diego Portales.
- Cantón, M. (2008). Reseña de Programación por competencias: formación y práctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 253-254.
- Díaz, N., González, N., Piña, R. y Rubío, M. (2014). *Acercamiento a la metodología de intervención educativa para la atención domiciliaria, que se realiza a niños en edad escolar con trastorno motor, realizada por las educadoras diferenciales de la Fundación Carolina Labra* [Tesis de grado, Universidad Ucinf]. Repositorio Universidad Gabriela Mistral.
- De Rosas, N., Gacitúa, D., Garcés, H., Infante, I. y Pedraza, M. (2016). *Educación para la libertad. Propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro*. Ministerio de educación.
- Eisendecher, M. (2018). Programa de apoyo para padres, madres y/o cuidadores de un Centro de Estimulación Temprana de una universidad privada en Santiago de Chile. *Revista Akadémeia*, 17(1), 110-136.
- Elias, M. (2003). *Aprendizaje académico y socioemocional*. IBE-UNESCO.
- Figuroa, I., Soto, J. y Yañez, C. (2021) Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: Conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2021, 15(2), 155-171.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Morata.
- Geertz, C. (2003). *Interpretación de las culturas*. Gedisa, SA.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos S.A.
- Gonzales, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata
- Lugo, R. (2008). *Comunicación afectiva: Como promover la función afectiva de la comunicación*. Ecoe Ediciones.

- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, E., Donoso, E., Murillo, M. y Diaz, C. (2012). El Profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51(2), 46-71.
- Mansilla, M. y Huaquián, C. (2020). *Logos y techné. Metodología de la Investigación*. Internauka.
- Martín, R. (2014). Contextos de aprendizaje formales, no formales e informales. *Ikastorratza*, 12, 84-102.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Ministerio de Educación. (2015). *Estándares orientadores para carreras de educación especial*. Ministerio de Educación.
- Moreno A., Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). Desigualdad, educación y posibilidades de transformación social: Pedagogía crítica y democratización escolar. En A. Moreno y M. Arancibia (Eds.), *Educación, escuela y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica* (pp. 11-21). Colecciones EUV.
- Parrilla, A., (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: rutas participativas e inclusivas, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Pérez, V. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Editorial Planeta.
- Sarramona, J. (2012). *Autonomía y calidad de la educación*. Educación i Cultura.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: Una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Villa, A. (2004). Practicum y evaluación por competencias. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8(2), 69-87.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.

Breve CV de los/as autores/as

Ninosca Carmen Bravo Villa

Profesora de Educación Diferencial mención Trastornos del aprendizaje de la Universidad Católica de Temuco, Dra. En Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid, Magister en Educación, mención gestión inclusiva, especialista en discapacidad intelectual, Audición y lenguaje e integración escolar Investigadora y profesora asistente del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Ha realizado investigaciones en las líneas de inclusión educativa,

interculturalidad, diversidad y necesidades educativas especiales. Email: ninoska.bravo@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>

Genisis Italia López Mora

Licenciada en Educación el año 2021. Titulada en Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Transitorias y Deficiencia Mental el año 2022, de la Universidad Católica de Temuco. Actualmente se desempeña como profesora en la Escuela Especial de Lenguaje Antumapu en la ciudad de Temuco. Email: lopezitaliagenesis@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9470-4895>

Carolina Lourdes Acuña Flores

Profesora de Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Deficiencia Mental titulada en la Universidad Católica de Temuco. Actualmente ejerce como profesora en Programa de integración escolar en el Colegio Eduardo Llanos Nava de Iquique. Email: arolinalourdesacunaflores@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-1424-541X>

Isamar Beatriz Jara Aguilera

Profesora de Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Deficiencia Mental titulada en la Universidad Católica de Temuco. Actualmente trabaja en el Liceo Técnico Centenario de Temuco en el Programa de Integración Escolar en los niveles prebásica, básica y media. Email: Isamar.bja@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-5446-5530>

Helliette Stefanie Nuñez Candia

Profesora de Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Deficiencia Mental titulada en la Universidad Católica de Temuco. Actualmente ejerce como profesora en el Complejo Educacional Monseñor Guillermo Harlt de la ciudad de Pitrufquén en el Programa de Integración Escolar en el nivel de Enseñanza Media. Email: helliettestefanie@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-4311-7304>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Metacognición Institucional: Herramienta de Gestión Participativa para el Liderazgo Inclusivo en Educación

Institutional Metacognition: Collaborative Management Tool for Inclusive Leadership in Education

Carlos Javier Ossa-Cornejo *, Roxana Balbontín-Alvarado y Juana Irene Castro-Rubilar

Universidad del Bío-Bío, Chile

RESUMEN:

La educación inclusiva es un objetivo importante a lograr en las instituciones educativas, por cuanto permite el logro de una educación para todos y todas, acorde a sus características idiosincráticas y con énfasis en el aprendizaje significativo. A pesar de ello, han sido muchas las dificultades para su implementación en los centros escolares. Se propone una herramienta de gestión participativa, denominada metacognición institucional, para que los líderes escolares puedan impulsar y mantener en el tiempo, estrategias de educación inclusiva, monitoreando los obstáculos que puedan surgir en el proceso. La metacognición institucional se compone de acciones participativas enfocadas en el diagnóstico, toma de decisiones y evaluación de los resultados de dichas acciones, que permiten determinar, por ejemplo, la implementación de modelos de educación inclusiva, así como su valoración. Se concluye que, para el logro de una escuela inclusiva, la metacognición institucional es una herramienta de gestión útil, permitiendo que los líderes escolares puedan implementar propuestas inclusivas, como también evaluar su desarrollo, identificando participativamente tanto los aciertos como los obstáculos.

DESCRIPTORES:

Gestión escolar, Liderazgo, Inclusión, Participación, Transformación educativa

ABSTRACT:

Inclusive education is an important objective to be achieved in educational institutions, since it allows the achievement of an education for all, according to their idiosyncratic characteristics and with an emphasis on meaningful learning. Despite this, there have been many difficulties for its implementation in schools. A participatory management tool, called institutional metacognition, is proposed so that school leaders can promote and maintain inclusive education strategies over time, monitoring the obstacles that may arise in the process. Institutional metacognition is made up of participatory actions focused on diagnosis, decision-making, and evaluation of the results of said actions, which make it possible to determine, for example, the implementation of inclusive education models, as well as their assessment. It is concluded that, for the achievement of an inclusive school, institutional metacognition is a useful management tool, allowing school leaders to implement inclusive proposals, as well as evaluate their development, participatively identifying both successes and obstacles that arise and can interrupt them.

KEYWORDS:

School management, Leadership, Inclusion, Participation, Education transformation

CÓMO CITAR:

Ossa-Cornejo, C. J., Balbontín-Alvarado, R. y Castro-Rubilar, J. I. (2023). Metacognición institucional: Herramienta de gestión participativa para el liderazgo inclusivo en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 103-117.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200103>

1. Introducción

La educación inclusiva es uno de los grandes desafíos de nuestra sociedad actual, y se ha convertido en uno de los ejes de la justicia social en el campo educativo, dado que continuamente debe enfrentar situaciones de exclusión y pérdida de derechos de niños, niñas y jóvenes (Sapon-Shevin, 2013).

En la actualidad, el avance de la conciencia democrática ha ido de la mano con la sensibilidad a la participación y a la valoración de los derechos de las personas, por lo que una educación que promueva la democracia y la justicia debiera ser una educación que propicie la inclusión, la equidad y la convivencia positiva entre los miembros de la comunidad educativa (Morcillo, 2018).

Sin embargo, se puede constatar diariamente que no ocurre lo anteriormente señalado puesto que las experiencias y vivencias educativas, especialmente las del sistema escolar, tienden muchas veces a reproducir antiguas formas de interacción y ciudadanía como la exclusión, el etnocentrismo y el machismo. Esto ha llevado a la reflexión de que el liderazgo de los directivos escolares para la promoción de un centro educativo que desee promover la participación, la justicia y la inclusión debe ser colaborativo y transformador de las prácticas escolares (Ahumada et al., 2017; Concha et al., 2022).

Se han planteado perfiles de los directivos escolares en relación con diferentes tipos de liderazgo, a fin de lograr dirección efectiva y significativa para la comunidad escolar; encontrándose enfoques como el liderazgo transformacional, el distribuido, el inclusivo, el socioemocional (Ahumada et al., 2019; Ministerio de Educación-Chile, 2019a; Murillo, 2006; Valdés, 2018). Aunque se puede entender que estos son diferentes conjuntos de competencias y prácticas que pueden utilizarse estratégicamente (Ministerio de Educación-Chile, 2019a), otros autores han señalado que la educación inclusiva y de justicia deben priorizar los enfoques denominados distribuido e inclusivo, pues son los que potenciarían mayormente la participación y el diálogo (Murillo, 2006; Valdés, 2018; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Yendo incluso algo más lejos, es posible reconocer que el liderazgo inclusivo sería el epítome del liderazgo distribuido en la educación inclusiva.

Lo anterior puede contextualizarse desde el marco tradicional de la Teoría del Liderazgo Situacional (TLS) de Hersey y Blanchard, que establece que liderazgo y dirección no son lo mismo, pues toda decisión de liderazgo es consustancial a la madurez del grupo de personas que constituyen la institución (Santa-Bárbara y Rodríguez, 2010). A pesar de los más de 50 años de historia de esta teoría, así como de las limitaciones y aportes que ha recibido, se ha de estar en acuerdo que el liderazgo sigue siendo un proceso que no siempre es detentado por los directivos escolares, y que la complejidad de las relaciones humanas en los centros educativos ha seguido creciendo e influyendo en sus comunidades.

De este modo se propone que el liderazgo es un proceso dinámico, que debe ser fortalecido en los equipos directivos, por cuanto la estructura del sistema educativo sigue siendo jerárquica en general, y muchas veces unidireccional (Queupil y Montecinos, 2020); además, los equipos directivos y de apoyos a la gestión pueden aportar mucho más al logro de la inclusión y la justicia social en educación, a través de prácticas que permitan la acción colaborativa para la mejora escolar, que solo el actuar del Director/a o encargado del centro escolar (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

En específico, se propone una práctica que permite y promueve la colaboración y el diálogo para la mejora escolar llamada Metacognición Institucional (Ossa et al., 2016;

Ossa et al., 2018). Esta estrategia es un proceso de reflexión colaborativo y dialógico que puede utilizarse en la gestión escolar como herramienta de monitoreo y cambio de las prácticas y creencias, lo que permitiría el desarrollo de prácticas de liderazgo inclusivo.

2. La inclusión y la participación como desafíos para la gestión escolar

La vuelta a la democracia en Chile, después de casi dos décadas sustraída de la vida comunitaria, donde los y las docentes vieron reducida su participación en las decisiones técnico pedagógicas, y las y los directivas/os, se abocaron principalmente a la administración de los establecimientos (Castro & Castro, en Orellana et al., 2020); permite iniciar un proceso paulatino de democratización de la escuela que converge en la implementación de la Ley General de Educación (Ministerio de Educación-Chile, 2009), que consagra el derecho a la educación de calidad de niños, niñas y jóvenes, otorgando mayor autonomía a los establecimientos educacionales. Así mismo, demanda una mayor inclusión con una noción, aunque no explícita, de respeto a la diversidad como muestra Rojas (2022). Al mismo tiempo, genera un itinerario de participación de todos quienes integran las comunidades escolares como son: padres, madres, tutores, profesorado, directivos, estudiantado y asistentes de la educación, cuya participación se expresa, particularmente en la constitución y actualización de los Consejos Escolares, también generados mediante un normativo legal (Ley 19.979/2005). Esta participación es comprendida como la información y consulta respecto del contenido del Proyecto Educativo Institucional (PEI) concebido este, como instrumento de planificación estratégica, en que su característica principal, es la autogeneración, la participación y la integralidad, entre otras.

En este contexto, la gestión educativa se concibe como la construcción de saberes teóricos y prácticos que ayudarán y facilitarán el proceso de enseñanza aprendizaje que se quiere impartir en las escuelas; también la gestión es concebida con la organización educativa y administrativa, didáctica, financiera y generadora de la relación con los actores de la comunidad, en las diferentes dimensiones del proceso educativo, incluyendo también la calidad, eficacia, innovación investigación y autonomía de las instituciones escolares, como se señala en el Marco para la Buena Enseñanza y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación-Chile, 2015a), surgido como un imperativo de gestión inclusiva participativa.

En efecto, la gestión escolar como uno de los componentes abordados por las reformas educacionales sitúa a la escuela en el contexto de los cambios curriculares decretados y los diversos proyectos de intervención propiciados por el Ministerio de Educación y, en contraposición, se observa a esta misma institución que no presenta cambios significativos en sus prácticas y que tampoco alcanza resultados satisfactorios en relación con las expectativas que sobre ella se han puesto a nivel de familias y de país. En este sentido, La escuela ha sido asumida como una organización compleja, dicha complejidad ha sido reconocida entre quienes lideran el pensamiento sobre una concepción global de la noción de calidad de la educación; Weinstein y Muñoz (2019), señalan que:

reflexionar en torno el liderazgo en escuela de alta complejidad sociocultural es un tema relevante para Chile y América Latina, con sistemas escolares que, reproduciendo la estructura social y económica de sus (desiguales) sociedades, están marcados por una fuerte segregación social y educativa, lo que afecta la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes. (p. 5)

No obstante se haya intentado transferir mecánicamente las reglas del mercado a la escuela, sin considerar por ejemplo la cultura escolar como filtro de cualquier transferencia, o como una difusión de un campo de actividad a otro, cabe señalar que la diferencia fundamental radica en que el establecimiento escolar es una institución social, que cumple un rol, una función central y exclusiva para la sociedad, la de formar ciudadanos, es decir, personas con capacidad de construir una vida de calidad, para sí y para otros; desempeñarse económica, social, cultural y políticamente y contribuir a los procesos de desarrollo social (Montero, 2020), transformándose con el devenir de los cambios sociales y culturales que experimenta la sociedad de manera acelerada, en la única institución social encargada de promover sistemáticamente esos aprendizajes.

En el año 2014 en Chile se crea un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación-Chile, 2015a), el cual otorga especial relevancia a la promoción de la participación y al establecimiento de relaciones de confianza entre miembros de una comunidad educativa (Garay et al., 2019; Peña et al., 2018). Dicho documento establece “implementar una política y prácticas que aseguren una cultura de inclusión, facilitando espacios para la participación de la comunidad escolar, asegurando igualdad de oportunidades” (Ministerio de Educación-Chile, 2015a, p. 26). Esta normativa genera una positiva presión en la gestión escolar para cambiar los hábitos unidireccionales y autoritarios de la dirección escolar, para fomentar una gestión más abierta y colaborativa.

Así mismo, la política de inclusión educativa promovida en Chile el año (Ley N°20.845, Ministerio de Educación-Chile, 2015b) se sustenta en dos ejes principales, por un lado la eliminación de la discriminación y, por otro, el abordaje de la diversidad; esto permitiría fomentar la inclusión y la diversidad en los establecimientos (identidad, género, etnia), al mismo tiempo que establece parámetros normativos para regular la educación de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes (NEET y NEEP) (Castillo, 2022). Así, los establecimientos escolares deben respetar la idiosincrasia y los derechos fundamentales de los integrantes de la comunidad educativa, lo que plantea un reto importante a la gestión escolar.

3. Liderazgo y participación

El concepto de liderazgo escolar es un tema de interés recurrente dentro del campo de la educación que ha sido ampliamente investigado por décadas. Para Leithwood (2009, p.20) el liderazgo escolar puede ser definido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas de la escuela”. Robinson y colaboradores concluyen que “el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson et al., 2009, p.70). Ambas visiones de liderazgo coinciden en que el líder escolar es alguien que logra influenciar a otras personas de su organización para alcanzar ciertas metas de que frecuentemente se relacionan con la mejora de los resultados del estudiantado, como dan cuenta numerosas investigaciones (Anderson, 2011; Bolívar, 2009; Day et al., 2002; Elmore, 2010; Leithwood et al., 2006; Leithwood, 2009; Marzano et al., 2005; OCDE, 2009; Robinson, 2007; Seashore et al., 2010; Southworth, 2002).

Los resultados de la investigación de Leithwood y otros (2006) permitieron concluir que el liderazgo escolar es la segunda variable que más influye en los resultados estudiantiles, después del efecto de los profesores. Aunque la influencia del líder no se configura dentro de una relación directa, sino que tiene lugar de manera indirecta y mediada por otras variables, como concluyera Robinson (2007), al demostrar que

variables como el apoyo al desarrollo profesional y aprendizaje docente y la relevancia otorgada a la gestión de la enseñanza y el currículo por parte del líder escolar, tenían una correlación positiva con los resultados de los estudiantes en el plano académico y social.

La investigación sobre los líderes escolares efectivos también ha tenido un lugar destacado dentro de los campos de la eficacia, el mejoramiento escolar y el estudio de las escuelas y sus contextos. En relación a este punto, diversas investigaciones han concluido que los líderes escolares exitosos se distinguen por algunas de las siguientes características: involucrarse en temas curriculares y metodológicos; trazar altas expectativas para los docentes y estudiantes; determinar objetivos, metas y visión compartida centrada en el mejoramiento de los resultados de los alumnos; promover el desarrollo profesional docente; tomar de decisiones concernientes a mejorar resultados; propiciar un clima de convivencia escolar positivo; involucrarse en aspectos morales, sociales y éticos de los alumnos; manejar con eficacia la implementación de políticas educativas; reconocer el valor del liderazgo distribuido a través de otros directivos con quienes trabajan y con quienes comparten tareas y toma de decisiones (Anderson, 2011; Balbontín y Rivas, 2022; Bolívar, 2009; Day et al., 2002; Elmore, 2010; Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 1999; MacBeath, 1998; Southworth, 2002).

En relación a los tipos de liderazgo escolar, es posible encontrar numerosas clasificaciones, entre las que podemos destacar el liderazgo instruccional o pedagógico, transformacional, sostenible, facilitador, persuasivo, para la justicia social y distribuido. En las siguientes líneas, intentaremos esbozar un marco de antecedentes sobre el liderazgo escolar distribuido que nos permitan situar nuestra propuesta de gestión participativa en contextos escolares.

Hace casi os décadas que el liderazgo distribuido forma parte del interés común de muchos investigadores, creadores de políticas educacionales y actores educacionales, aunque los antecedentes sobre la caracterización de este tipo de liderazgo se remontan a la década de los sesenta y provienen del campo de la teoría organizacional desarrollada por Chester Barnard (Harris, 2009). Cabe destacar que el término fue acuñado por el psicólogo australiano A. Gibb en 1954 para referirse a la dinámica de los procesos de influencia dentro de grupos formales e informales (Harris et al., 2007).

En el campo de educación escolar, este tipo de liderazgo emerge como respuesta a la búsqueda de una gestión más efectiva por parte de líderes escolares que apunte al cambio o transformación de la cultura escolar (Murillo, 2006), a través de una gobernanza más democrática y participativa, que favorezca la construcción de comunidades con misiones y propósitos compartidos (Bolívar, 2012). De acuerdo a Maureira et al. (2014), las dinámicas organizacionales en los centros escolares han pasado a ser más horizontales y menos burocráticas, por lo que la investigación sobre liderazgo escolar se ha orientado al liderazgo distribuido, dado que se ha reconocido y evidenciado, por ejemplo, que en el liderazgo eficaz para el aprendizaje concurren otros actores clave de la comunidad escolar (Bolívar, 2012). La figura individual, heroica, jerárquica, frecuentemente masculina y carismática de un líder que influye en otros (Maureira et al., 2014), ha sido reemplazada por la idea de que dicha “influencia dentro de las organizaciones es un fenómeno coral, en el que intervienen conocimientos y habilidades de distinto tipo, desplegados desde posiciones tanto formales como informales” (López y Lavié, 2010, p. 4). El mito del líder completo con conocimiento, destrezas y habilidades que le permiten controlar y resolver todo ya no se sostiene, en cambio el líder incompleto “sabe que el liderazgo existe a lo largo de toda la jerarquía

de la organización, donde sea que puedan encontrarse experticia, visión, nuevas ideas y compromiso” (Ancona et al., 2007, citado en Maureira et al., 2014, p.4).

Algunos estudios consideraban que el enfoque más tradicional de liderazgo centrado en la figura y características del líder escolar debía reconfigurarse (Maureira et al., 2016), así como también, admitir nuevas formas de gestión de las organizaciones escolares que consideraran otros actores como piezas clave en el engranaje del funcionamiento de los centros escolares. Investigadores como Gronn (2003), Harris (2009, 2012), Spillane (2006) y Timperley (2005), entre otros, se abocan a la tarea de lograr comprensión cabal del fenómeno de liderazgo distribuido, buscando conceptualizarlo y aportar evidencia empírica que permita dar cuenta del efecto de este tipo de liderazgo en la mejora de la organización escolar y los resultados del estudiantado.

En cuanto a definiciones del concepto de liderazgo distribuido, Spillane y otros (2001) sugieren que en este tipo de liderazgo la unidad de análisis no son los líderes y su quehacer, sino la práctica de liderazgo que se construye en la interacción entre líderes, seguidores y sus circunstancias e incorpora las actividades de múltiples grupos de individuos. Esto implica que el contexto social y las interrelaciones son una parte integral de la práctica de liderazgo.

Yukl (2002), enfatiza que este tipo de liderazgo ofrece una nueva alternativa que se contrapone a la perspectiva del líder heroico y se puede definir como un proceso compartido que propende a la mejora de la capacidad individual y colectiva de los individuos para cumplir con su trabajo de manera efectiva, dejando de lado la idea del líder que puede cumplir con todas las tareas esenciales de liderazgo, para transitar a la idea que estas tareas pueden ser distribuidas entre los diferentes miembros de la organización. De acuerdo a Murillo (2006, p. 19)

el liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación.

Este último punto es muy relevante, puesto que lo que se espera es precisamente aprovechar capacidades, lo que se contrapone al hecho de delegar o asignar tareas (Murillo, 2006).

Por su parte Gronn (2000) define el liderazgo distribuido como una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos que interactúan entre sí. Harris et al. (2007), tomando las ideas de Gronn (2002) y Spillane y Camburn (2006), enfatiza que se trata de un tipo de liderazgo lateral donde la práctica de éste es compartida entre los miembros de la organización y donde la toma de decisiones está determinada por la interacción de los individuos.

Maureira et al. (2016), basándose en los hallazgos de investigación de varios estudios sugieren que en el enfoque de liderazgo distribuido en la organización escolar supone el trabajo de múltiples líderes que pueden influir en la dinámica de enseñanza. A saber, directores, jefes intermedios, coordinadores, profesores tutores y de aula (Anderson, 2012; Crawford, 2012; Spillane, 2006; Spillane et al., 2003).

La investigación sobre liderazgo eficaz ha dado cuenta que dentro de los aspectos que caracterizan a los líderes exitosos se encuentran prácticas que promueven el liderazgo distribuido (Anderson, 2012; Balbontin y Rivas, 2022; Crawford, 2012; Maureira y Garay, 2019; Spillane, 2006; Spillane et al., 2003). Específicamente algunas de las prácticas que frecuentemente se identifican en estudios sobre este tipo de liderazgo son: búsqueda de la convergencia de metas compartidas, trabajo concertado y

mancomunado entre miembros de la organización, construcción de relaciones caracterizadas por la confianza y fomento de oportunidades de desarrollo profesional como coaching y mentorías, para que otros miembros de la organización puedan ejercer roles de liderazgo (Denece y Thornton, 2018; Garay et al., 2019; Imoni, 2018).

Cabe señalar que la corriente de liderazgo distribuido no ha estado exenta de críticas, algunas de las cuales apuntan a la falta de sustento empírico y metodológico que pueda avalar lo planteado (López, 2013). Con frecuencia han aparecido nuevas denominaciones y explicaciones teóricas sin evidencia comprobable, las que pasan de ser novedades celebradas a ideas descartadas (Harris et al., 2007). Por lo anterior, muchos investigadores del área han hecho esfuerzos por proveer marcos teóricos, metodológicos y empíricos que permita sustentar sus estudios. Entre las bases teóricas de este tipo de liderazgo se encuentran la teoría de la actividad de Engeström y la teoría de la cognición distribuida de Hutchins. Spillane y otros (2001) y Gronn (2002) desarrollaron elaboraciones teóricas a partir de estas teorías, los primeros han basado su trabajo mayormente en la cognición distribuida y el segundo en la teoría de la actividad (López, 2013). De acuerdo a Harris y otros (2007), Jim Spillane ha aportado con el modelo teórico más desarrollado que deriva de ambas teorías antes mencionadas.

Como se indicó anteriormente, el liderazgo distribuido no centra su atención en la figura unipersonal de un líder, sino que releva la participación, agencia y toma de decisiones de distintos actores en el liderazgo de la organización (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). En lo que concierne al concepto de participación en el ámbito educativo, ésta se considera una dimensión del liderazgo que tiene directa relación con prácticas de liderazgo democrático y distribuido (Leiva et al., 2022; Queupil y Montecinos, 2020). La gestión participativa de un líder implica la redistribución del poder, responsabilidades, prácticas y la democratización de la toma de decisiones (Harris, 2004; Lambert, 2007). Una organización escolar en la que se promueven espacios participativos y colaborativos responde a un proyecto educativo compartido que compromete e involucra a los miembros de la organización escolar (Lavín y del Solar, 2000; Ministerio de Educación-Chile, 2019b)

De acuerdo a Leiva et al. (2022) las escuelas se ven beneficiadas con el ejercicio de un liderazgo distribuido e inclusivo por parte de los equipos directivos, ya que se genera un compromiso y una visión de comunidad en la que todos tienen espacio de participación. Esto asegura la configuración de una cultura organizacional más inclusiva (Barrientos, et al., 2016; Calvo et al., 2016; Concha et al., 2022; Ryan, 2016).

4. Estrategias de metacognición institucional para el liderazgo inclusivo

La Metacognición Institucional (MI en adelante) es una herramienta de gestión participativa que permite el análisis de procesos y situaciones que ocurren en la institución educativa, promoviendo el diálogo participativo para la toma de decisiones en un marco de colaboración (Ossa et al., 2016). Es un concepto que surge en la discusión acerca de la necesidad de conocer y regular, de manera participativa y consciente, las situaciones que influyen en la convivencia escolar (Aristegui et al., 2005), estableciendo un marco de comprensión compleja de las relaciones humanas en la institución escolar.

En esa línea, se vuelve una herramienta para el monitoreo de las acciones que llevan a cabo los integrantes de la comunidad escolar, permitiendo una reflexión acerca de estas

acciones, con lo que la toma de decisiones se vuelve un proceso colaborativo (Ossa et al., 2016). De esta manera es una herramienta que puede apoyar la gestión escolar en un proceso de mejora continua (Ossa et al., 2018).

Esto es relevante dado que, como se señaló anteriormente, los establecimientos educativos no siempre buscan la inclusión y la justicia, por lo que deben aprender a ser centros inclusivos; ello demanda una lógica de aprendizaje organizacional que necesita ser orientado por líderes y lideresas escolares para su adecuado logro. El aprendizaje de la organización escolar es un proceso de transformación continua de la institución, sobre la base del trabajo colectivo y significativo, generando conocimiento para el cambio consciente y efectivo (Román, 2003). Cuando un centro escolar aprende, introduce cambios pertinentes, adapta las ideas que se producen y el conocimiento previo a dichos cambios, permitiendo nuevas conductas y procesos.

Para que este aprendizaje de la institución escolar sea verdaderamente colaborativo y contextualizado a las necesidades de la comunidad escolar, debe sustentarse en un proceso de reflexión y toma de decisiones participativa y abierta, lo que justamente otorga la MI.

Lo anterior es posible por cuanto la MI se sustenta en tres ejes:

- Analizar la realidad escolar en forma participativa.
- Decidir con equidad y sensibilidad comunitaria.
- Promover cambios significativos y reflexivos.

Es así que la MI se convierte en una estrategia que permite el diagnóstico participativo de lo que ocurre en la institución escolar, promueve el diálogo y la valoración de la diversidad en las decisiones que deben tomarse para la comunidad escolar, y plantea los cambios necesarios que deben implementarse para la mejora escolar.

Un centro escolar que aplica MI sabe cuáles son sus finalidades, tanto principales como secundarias (e incluso terciarias) en orden a la búsqueda de consonancia de las necesidades de las diversas necesidades de los grupos de personas que conforman la comunidad escolar. Además, sabe qué le ayuda a avanzar hacia esas finalidades, cómo poner en práctica las acciones y recursos que permitirán el logro de sus objetivos, así como el enfrentamiento de las dificultades que no permitirán avanzar hacia dichas finalidades. Todo ello de manera dialogada y participativa, buscando el compromiso de los integrantes de la institución.

Es por lo anterior que la MI puede funcionar eficazmente solo en contextos participativos, donde la comunidad escolar presente las características básicas y necesarias para funcionar con un liderazgo distribuido, ya que se basa en las mismas herramientas que dan vida a los equipos efectivos. Sin embargo, si la comunidad escolar no ha alcanzado aun la madurez social para colaborar en forma eficiente e interdependiente, puede ser trabajada con prácticas de liderazgo transformacional, buscando a aquellos actores claves que pueden generar el cambio de las personas de la comunidad escolar, y a través de sus acciones, promover el diálogo y la participación para el diagnóstico y la toma de decisiones.

Como herramienta para el liderazgo inclusivo, usar la MI permite, en primer lugar, analizar participativamente la realidad del centro escolar, determinando por un lado, las barreras que obstaculizan la inclusión, como también, evaluando el nivel de cohesión de la comunidad, en consonancia con las prácticas de liderazgo inclusivo (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Además, permite promover decisiones y acciones

que disminuyan estas barreras y generen mayor valoración de la diversidad, a través de instancias dialógicas y participativas, sirviendo finalmente de mecanismo evaluativo de la efectividad y equidad de estas acciones para el logro de la inclusión.

Los líderes y las lideresas inclusivas que utilizan MI generan diálogo en sus decisiones, dan cuenta de sus acciones y confían en el trabajo de la comunidad escolar, ya que se va evaluando continuamente el avance hacia el logro de los objetivos que se han propuesto, ya que son objetivos compartidos por todos los integrantes de la institución.

Una de las dificultades de aplicar la MI tiene relación con la complejidad de lograr que los equipos de trabajo (profesionales y no profesionales) se vuelvan equipos, dejando el funcionamiento individualista o de grupos no sinérgicos. En relación con lo anterior, una segunda dificultad que aparece es el cuidado y la eficiencia de la comunicación para el diálogo participativo, en especial dado que, muchas veces, en el ámbito educativo, la comunicación carece de las herramientas de efectividad como la asertividad, lo que incide en dificultades en el aula, en los equipos docentes, entre directivos y funcionarios docentes y no docentes, y en la relación con madres, padres y apoderados (Asanza, 2020; García et al., 2017), obstaculizando la valoración y uso del diálogo como herramienta de participación.

Una tercera dificultad es la mantención de la sistematicidad, dado que la MI es una estrategia cíclica, que va generando evaluaciones que permiten sustentar nuevos diagnósticos, y por ello, requiere ser trabajada en forma habitual no solo por los directivos sino por todos los miembros de la comunidad escolar. Finalmente, como cuarta dificultad, aparece la sensibilidad a la equidad, por cuanto, muchas veces el diálogo se centra en consensos que aparentemente dan cuenta de la mayoría de los integrantes de las instituciones, pero no siempre dicho consenso es equitativo, pudiendo generar exclusiones en la participación y las decisiones; mantener equidad en ello implica cuestionar los consensos para ver que efectivamente responden a necesidades que toda la comunidad valora, directa o indirectamente, con mayor o menor cercanía tal vez, pero con la significancia de saber que se está pensando en todos y todas.

Si se logra enfrentar y manejar estas dificultades, el uso de la MI permitirá tener una herramienta que permita, promueva y defienda la colaboración, el diálogo y la reflexión, de modo que las acciones y decisiones del centro escolar permitan el aprendizaje de la institución, es decir, el aprendizaje consciente para toda la comunidad escolar. De este modo, para los líderes y lideresas inclusivos/as es una estrategia útil en el largo y complejo camino para transformar y mantener a la institución escolar en el camino de la inclusión.

5. Conclusiones

La educación inclusiva es un ideal de justicia educativa, ya que busca atender a las necesidades diversas de los integrantes de la comunidad escolar, por lo que se debería promover como factor de calidad educativa (Morcillo, 2018; Sapon-Shevin, 2013). Sin embargo, y a pesar de la importancia que tiene la creación de escuelas inclusivas y justas, es un gran desafío y, en algunos casos, un lejano horizonte para muchos establecimientos escolares.

La dificultad que muchos centros escolares presentan para lograr una educación inclusiva es la falta de espacios de transformación de sus creencias y prácticas educativas, muchas de ellas arraigadas en enfoques educativos tradicionales y

obsoletos, que valorizan la educación como un proceso competitivo y excluyente (Weinstein y Muñoz, 2019).

La gestión escolar enfrenta un desafío complejo con la inclusión, ya que muchas veces, se ve presionada tanto por políticas públicas como por demandas sociales, para generar espacios educativos donde se promueva el elitismo y la segregación, aún presentes en la mentalidad de muchas personas como sinónimo de calidad. Por otra parte, debe responder a criterios de descentralización y participación de los integrantes de la comunidad escolar, en especial de madres, padres y apoderados, así como de estudiantes, en otras épocas, alejados de las decisiones y finalidades educativas, pero hoy, con mayor conciencia y empoderamiento de participación (Garay et al., 2019; Ministerio de Educación-Chile-2015b).

Lo anterior implica entonces que los centros escolares deben transformarse, y en ese sentido, debe promover prácticas que lleven a un cambio colaborativo y significativo. Por esto es altamente relevante la figura de los líderes y las lideresas educativos/as, que permitan apoyar a la gestión escolar en este proceso de cambio. Si bien el liderazgo y la dirección no son lo mismo, y a veces estas categorías las detentan personas diferentes en la institución (Leithwood, 2009; Murillo, 2006), es esperable que los equipos que dirigen y poseen la autoridad en el centro escolar, promuevan el cambio en las escuelas para la búsqueda de la mejora en los aprendizajes y en el bienestar de la comunidad escolar.

Los/as directivos/as que son líderes y lideresas, pueden generar prácticas que promuevan la transformación de la escuela hacia un espacio de aceptación de la diversidad, el diálogo y la participación, factores acordes a lo que se ha llamado liderazgo distribuido (Murillo, 2006; Spillane, 2006; Spillane et al., 2003), que privilegia la participación y el compromiso de los actores educativos en las decisiones y acciones para la mejora escolar (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Estos mismos elementos son los que deberían promoverse en una escuela inclusiva, por lo cual, se plantea que el liderazgo distribuido debería ser, igualmente, inclusivo, es decir, sumar a lo anteriormente dicho, la preocupación activa por identificar y disminuir las barreras a la participación y el aprendizaje (Concha et al., 2022; Ryan, 2016).

Para lograr esto, se propone que los líderes inclusivos utilicen la estrategia de Metacognición institucional (MI), que implica un proceso continuo de reflexión dialógica y participativa, que promueve la participación y el aprendizaje institucional, volviéndose una herramienta para la mejora continua, pero de modo colaborativo y sistemático (Ossa et al., 2016; Ossa et al., 2018). La MI permitiría que líderes y lideresas promuevan reflexiones compartidas y diálogos para conocer lo que ocurre en el centro escolar, lo que se desea lograr, tomar decisiones para llevar a cabo esas finalidades, monitorear la equidad de estas acciones y cambios, y evaluar los aspectos que potencian y que obstaculizan el proceso de mejora y logro de las finalidades planteadas.

En ese sentido, apoya la labor de líderes y lideresas para conocer, promover y valorar lo que la comunidad escolar se propone en torno a las labores del centro escolar, y si estas labores responden equitativamente a la comunidad en su heterogeneidad. Si bien, la MI presenta algunas áreas que pueden volverse obstáculos para su implementación y desarrollo, en relación a la participación, la calidad de los diálogos y la equidad; se plantea que los beneficios de su uso son fundamentales para la educación inclusiva y la justicia educativa, ya que promueve prácticas de aceptación, de reflexión colaborativa, de mejora constante, de equidad, y por ello, aporta tanto a la inclusión como a la justicia social.

Referencias

- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 212-230. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Ancona, D., Malone, T., Orlikowski, W. y Senge, P. (2007), Elogio del líder incompleto. *Harvard Business Review*, 85(2), 92-100.
- Anderson, S. (2011, 18 de mayo). Desarrollo de las habilidades docentes: Implicaciones para el director [Comunicación]. *Seminario Internacional Gabriela Mistral*. Chile.
- Anderson, M. (2012). The struggle for collective leadership: thinking and practice in a multi-campus school setting. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(3), 328-342.
- Aristegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psyke (Santiago)*, 14(1), 137-150. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100011>
- Asanza Capa, N. B. (2020). La comunicación asertiva y su incidencia en la gestión educativa. *Ciencia y Educación*, 1(3), 20-31. <http://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202015>
- Balbontín Alvarado, R. y Rivas Morales, C. (2021). Liderazgo educacional en ruralidad: Estudio de un caso chileno en el contexto Del proyecto internacional ISSPP. *Paideia Revista De Educación*, 68, 45-75. <https://doi.org/10.29393/PA68-2LERE20002>
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básica. El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Calvo, M., Verdugo, M. Y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Concha, R., Mujica, F. y Inostroza, C. (2022). Liderazgo e inclusión educativa. Una perspectiva sociocrítica y posmoderna. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(5), 32-47. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3247>
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(5), 610-620. <https://doi.org/10.1177/1741143212451175>
- Day, C., Parsons, C., Welsh, P. y Harris, A. (2002). Improving leadership: Room for improvement? *Improving Schools*, 5(1), 36-51.
- Denee, R. y Thornton, K. (2018). Distributed leadership in ECE: Perceptions and practices. *Early Years*, 41, 128-143.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. OCDE.
- Garay, S., Queupil, J., Maureira, O., Garay, C. y Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>

- Gómez-Domínguez, M., Angulo, E. J. y González-Roa, L. (2017). Comunicación asertiva en el clima laboral de escuelas bolivarianas. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 3(4), 8-35
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management*, 23(3), 267-290.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. En K. Leithwood (Eds.), *International Handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-783). Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow*. Routledge.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Imoni, R. (2018). *Distribución de liderazgo en las escuelas secundarias del gobierno en Nigeria: ¿realidad o ficción?* [Tesis doctoral]. Universidad de Nottingham.
- Lambert, G. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, 8(4), 311-322.
- Lavín, S. y Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. PIIE.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. what it is and how it influences pupil learning*. Research Report.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999) *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Leiva-Guerrero, M. V., Loyola Bustos, C. y Halim Donoso, R. (2022). Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 149-167. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.008>
- López, J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, 14(1), 71-92.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: El caso de la investigación en educación. *Cinta de Moebius*, 47, 83-94.
- MacBeath, J. (1998) *Effective school leadership: Responding to change*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Marzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maureira Cabrera, O. y Garay Oñate, S. (2019). Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas. En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: Una revisión internacional* (147-156). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Maureira Cabrera, O., Garay Oñate, S. y López Alfaro, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista complutense de Educación*, 27(2), 689-706
- Maureira Cabrera, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134-153.
- Ministerio de Educación- Chile. (2009). *Ley 20370 General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación-Chile. (2015a). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación-Chile. (2015b). *Ley de inclusión escolar 20.845*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación-Chile. (2019a). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación-Chile. (2019b). *Política nacional de convivencia escolar (PNCE)*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Morcillo Loro, V. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen, Tramas/Maepova*, 6(1), 37-54.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24
- Orellana, C., Salazar, R. y Hasse, V. (2022). *Formación ciudadana en la escuela: Conceptualización, herramientas de intervención socioeducativa y propuestas didácticas*. RIL Eds.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. T. y Castro, J. (2016). Metacognición institucional para un aprendizaje organizacional participativo: Herramienta innovadora de gestión escolar. *Rev. Gestión de la Educación*, 6(1), 11-21. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i1.22718>
- Ossa, C., Figueroa, I. y Rodríguez, F. (2018). Institutional metacognition as an improvement tool for educational management. En F. Altinay (Ed.), *Open and equal access for learning in school management* (pp. 3-19). InTechopen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.70992>
- Peña, M., Weinstein, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>
- Queupil, J. y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa. análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Robinson, V. (2007). School Leadership and student outcomes: identifying what works and why. *ACEL Monograph Series*, 41, art 5.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Rojas, M. T. (2022). *Políticas educativas de género e inclusión de la diversidad sexual en Chile: agenda de una incipiente justicia de reconocimiento en el sistema escolar*. GEDIS.
- Román, M. (2003). Un nuevo currículum para la sociedad del conocimiento. De la escuela que enseña a la escuela que aprende. *Temas Pedagógicos*, 8, 12-27
- Ruiz, A. P. (2017). Acompañamiento y saber docente: desafíos de la nueva gestión escolar. *Temas de Educación*, 23(1), 59-68.

- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Diego Portales.
- Santa-Bárbara, E. y Rodríguez, A. (2010). 40 Años de la teoría del liderazgo situacional: Una revisión *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 25-39.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Walsthorpe, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: final report of research findings*. The Wallace Foundation.
- Southworth, G. (2003). Learning-centred leadership in schools. Australian Principal Centre.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J., Diamond, J. y Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
<https://doi.org/10.1080/0022027021000041972>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. y Camburn, E. (2006). *The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse*. Paper presented at the American Educational Research Association.
- Sverdlick, I., Austral, R., Bloch, M. y Sánchez, M. (2022). *La complejidad de la gestión escolar: Saberes y prácticas. Los desafíos de la inclusión*. Noveduc.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 9(16), 51-66.
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). School leadership competencies and practices for inclusion and social justice. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez miradas*. Ediciones Diego Portales.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. Prentice Hall.

Breve CV de los/as autoras

Carlos Javier Ossa Cornejo

Académico del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío. Psicólogo por la Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Educación por la Universidad de Humanismo Cristiano y Doctor en Psicología por la Universidad de Concepción. Sus áreas de investigación y docencia son Factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje y la Calidad de vida laboral en educación. Sus últimas publicaciones son: Saúde mental e carga de trabalho mental em trabalhadores de estabelecimentos de ensino chilenos no contexto da COVID-19. *Revista Portuguesa De Educação*, 36(1), e23001. 2023. Auto-adscrición inclusiva y empatía en establecimientos secundarios, con o sin integración escolar. *Praxis educativa*, 26(2), 317-337. 2022. Email: cossa@ubiobio.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2716-2558>

Roxana Balbontín Alvarado

Académica del Departamento de Artes y Letras de la Universidad del Bío-Bío. Profesora de inglés por la Universidad de Concepción. Magíster en Educación por la Universidad de Concepción. Doctora en Educación por la Universidad Nottingham. Su área de investigación incluye estudios sobre la profesión docente, efectividad escolar y liderazgo escolar. Sus últimas publicaciones son: Higher education students' achievement emotions and their antecedents in e-learning amid COVID-19 pandemic: A multi-country survey. *Learning and Instruction*, 80, 2022. Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile. *Revista Educación las Américas*, 10, 1-14. 2020. Email: rbalbontin@ubiobio.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3432-193X>

Juana Irene Castro Rubilar

Académica del departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad del Bío-Bío. Profesora de Educación General Básica por la Pontificia Universidad Católica, Magíster en Educación mención Curriculum, y Doctora en Educación por la Universidad de Alicante. Su área de investigación y docencia son Formación Inicial Docente y Gestión Escolar. Sus últimas publicaciones son: Diagnóstico Sistema de Prácticas Pedagógicas: el caso de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Praxis educativa*, 26(1), 158-158. 2022. Autoadscripción inclusiva y empatía en establecimientos secundarios, con o sin integración escolar. *Praxis educativa*, 26(2), 317-337. 2022. Email: jcastro@ubiobio.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0860-0866>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Bases para un Liderazgo Inclusivo en la Educación Superior Chilena: Una Revisión Narrativa de Aspectos Jurídicos, Conceptuales y Pragmáticos

Bases for Inclusive Leadership in Chilean Higher Education: A Narrative Review of Legal, Conceptual and Pragmatic Aspects

Pedro Sotomayor-Soloaga ^{*},¹, Daniela Escobar-Mancilla ² y Pablo Contreras-Torres ¹

¹ Universidad de Atacama, Chile

² Universidad de Chile, Chile

RESUMEN:

El escenario actual de la Educación Superior se caracteriza por la marcada diversidad de sus comunidades educativas. Se propone una revisión narrativa cuyo objetivo es analizar los fundamentos teóricos y normativos, así como las experiencias que dan cuenta del desarrollo actual del liderazgo inclusivo en la Educación Superior chilena, profundizando en tres elementos centrales: bases normativas asociadas a inclusión que sustentan el liderazgo inclusivo; evolución del concepto y su incorporación en el ámbito de la educación superior, y revisión de prácticas. Se concluye que existe un amplio desarrollo en la temática, pero sin un foco particular en la Educación Superior, siendo necesario avanzar hacia un corpus de conocimiento que dé cuenta de las particularidades de este nivel educativo y las diversidades de culturas de cada institución, tomando como referencia los abundantes marcos normativos nacionales e internacionales, para un análisis crítico en torno al liderazgo inclusivo, en términos de su difusión, socialización y puesta en práctica.

DESCRIPTORES:

Derecho a la educación, Inclusión, Diversidad, Liderazgo, Educación superior

ABSTRACT:

The current scenario of Higher Education is characterized by the marked diversity of its educational communities. A narrative review is proposed whose objective is to analyze the theoretical and normative foundations, as well as the experiences that account for the current development of inclusive leadership in Chilean Higher Education, delving into three central elements: normative bases associated with inclusion that support inclusive leadership; evolution of the concept and its incorporation into the field of higher education, and review of practices. It is concluded that there is a broad development in the subject, but without a particular focus on Higher Education, making it necessary to move towards a corpus of knowledge that accounts for the particularities of this educational level and the diversity of cultures of each institution, taking as It references the abundant national and international regulatory frameworks, for a critical analysis of inclusive leadership, in terms of its dissemination, socialization and implementation

KEYWORDS:

School management, Leadership, Inclusion, Participation, Education transformation

CÓMO CITAR:

Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D. y Contreras-Torres, P. (2023). Bases para un liderazgo inclusivo en la educación superior chilena: Una revisión narrativa de aspectos jurídicos, conceptuales y pragmáticos *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 119-138.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200119>

1. Introducción

La inclusión educativa puede ser entendida desde distintas perspectivas y, en términos generales, dice relación con la apertura de los sistemas escolares a la diversidad social y cultural de sus estudiantes. Esta noción de inclusión en la actualidad ha sido ampliada al concepto de diversidad que, en esencia, asocia la inclusión con la convivencia con toda la gama de diversidades (Rojas et al., 2018), considerando aspectos de género, multiculturalidad y discapacidad.

En este sentido, el concepto de inclusión junto con sus principios y valores asociados se ha instalado con fuerza en la sociedad chilena, permeando hacia la agenda pública y situándose como foco de atención en diversos contextos, siendo el ámbito educativo donde ha tomado especial impulso. Así, la ley 20.845 de Inclusión Escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015) cuyo foco es la eliminación de prácticas discriminatorias en los establecimientos educativos y que fomenta la diversidad e inclusión social, constituye un claro ejemplo de cómo esta temática se ha instalado con fuerza en la institucionalidad educativa. Por su parte, en el ámbito de la Educación Superior [ES], la Ley 21.091 (MINEDUC, 2018) declara entre sus principios la diversidad de proyectos educativos institucionales y la inclusión, reconociendo con esto la pluralidad de visiones y valores de y sobre la sociedad, lo cual, conlleva el respeto a los valores democráticos, la no discriminación arbitraria y la interculturalidad, debiendo el sistema promover la inclusión del alumnado en las Instituciones de Educación Superior [IES], velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria, a través de una convivencia participativa y democrática.

Estas visiones se plasman en concreto con la reciente publicación de la Estrategia de Chile para la Implementación de la Agenda 2030 (Gobierno de Chile, 2023), cuyas proyecciones, desafíos y logros se articulan con lo propuesto en el Plan de Aseguramiento a la Calidad de la Educación 2020-2023 (MINEDUC, 2020), dando cuenta de una potente articulación entre los avances de la legislación y los planes internos en relación a lo producido a nivel internacional en materia de derechos humanos y desarrollo sustentable, dónde la Educación, desde su propia agenda, concentra nuestro interés, al contemplar planteamientos como los de Espinoza Flores et al. (2023), quienes hacen hincapié en que los desafíos que enfrenta América Latina y el Caribe exigen plantear y replantear estrategias de acción futura para incidir y transformar la sociedad, misión en la cual se postula a la educación como un pilar o eje, relevando desde ahí el rol de la universidad en cuanto a “brindar una educación competente, pertinente, inclusiva y socialmente orientada para todos” (p. 9), en el mismo sentido que la Organización de las Naciones Unidas [ONU] plantea en el principio dos de los valores universales comprendidos en la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable, No dejar a nadie atrás (ONU, 2019).

En este punto, resulta interesante preguntarnos ¿De qué forma las IES pueden transitar hacia entornos educativos más inclusivos? ¿Es posible que los diferentes procesos que desarrollan las IES estén alineados con los valores de la inclusión y la diversidad? Al respecto, siguiendo a Dovigo y Casanova (2017), el enfoque inclusivo no ha tenido suficiente debate en el ámbito de la ES en comparación con el desarrollo que se evidencia en la enseñanza obligatoria, pues es en esta última donde han surgido contundentes aproximaciones hacia las interrogantes planteadas.

Reconociendo esta contundente evidencia en el ámbito escolar ¿Podemos entonces considerar al liderazgo educativo como un elemento clave para crear condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones y logren “hacer carne” los

valores y principios de la inclusión? Autores como Bolívar y otros (2013) marcan posición ante esta pregunta señalando al liderazgo educativo “como un elemento clave para generar mejora desde abajo, creando condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones” (p. 17). En este mismo énfasis, Cuevas López y otros (2019) sostienen que el liderazgo es elemento esencial para alcanzar culturas de calidad tan necesarias para la salud de las IES.

Por su parte, Stefani y Blessinger (2018) van más allá y posicionan al liderazgo como uno de los elementos catalizadores que permitirían hacer efectivo el enfoque inclusivo pues, desde su perspectiva, conlleva la capacidad de influenciar e impactar en todos los aspectos de una institución, contribuyendo directamente al cumplimiento de una agenda comprometida con la diversidad.

Bajo esta perspectiva, queda de manifiesto la importancia del liderazgo y las y los líderes, pues son éstos quienes logran movilizar y conducir a otros para que realicen lo que éste planea en favor de la organización (Elrehail, 2018). Tal como afirman 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, pareciera no existir duda en la necesidad de trabajar el liderazgo inclusivo y con ello la inclusión en la ES. Sin embargo, si bien contamos a nivel nacional e internacional con prácticas de inclusión en las IES, el desarrollo del liderazgo inclusivo se hace un tanto difuso. En efecto, las experiencias inclusivas tanto europeas como latinoamericanas dejan de manifiesto la necesidad de trabajar el liderazgo educativo en aula, sin embargo, hay una fuerte tendencia a confundir este rol con la coordinación o gestión institucional administrativa para el logro del cometido inclusivo.

Asimismo, es necesario comprender que la diversidad es amplia, lo que implica reconocer que el desarrollo del liderazgo inclusivo no depende únicamente de competencias docentes, sino que también es interdependiente a factores externos que refieren a: dominio técnico sobre los diversos nudos y poblaciones objetivos de la inclusión (discapacidad, multiculturalidad y/o diversidad sexogenérica), voluntad de un gobierno universitario que da énfasis a ciertas temáticas, propendiendo a la inclusión de ciertos sectores del estudiantado; recursos asignados para la inclusión, diferencias ideológicas y culturales; y muchos otros factores que son necesarios de estudiar con mayor detalle y lograr su comprensión. Sólo teniendo en cuenta estos elementos, se podrá desarrollar herramientas útiles para la disminución de brechas y alternativas democráticas a la inserción, integración e inclusión educativa.

Bajo este escenario, el presente artículo se propone analizar los fundamentos teóricos y normativos, así como las experiencias que dan cuenta del desarrollo actual del liderazgo inclusivo en la Educación Superior chilena. Al amparo de este objetivo, se busca responder a tres cuestiones fundamentales:

- ¿Cómo ha sido la evolución del marco normativo asociado a inclusión que sustenta el establecimiento de un liderazgo inclusivo en la Educación Superior chilena?
- ¿Cómo se ha incorporado el concepto de liderazgo inclusivo en la Educación Superior? ¿Se sigue vinculando el liderazgo a los directivos y sus equipos o ha trascendido hacia su desarrollo en otros actores relevantes de la Educación superior?

- ¿Qué experiencias o prácticas es posible identificar en la literatura que den cuenta del desarrollo del liderazgo inclusivo en la Educación Superior chilena?

La metodología que sigue este trabajo se ajusta a lo que Rother (2007) describe como revisión narrativa, en tanto constituye una publicación que describe y discute en torno al estado del arte del tema en cuestión, en este caso, el liderazgo inclusivo en la ES chilena.

2. Marco normativo: Derechos humanos, educación de calidad e inclusión

Existe un potente entramado de hitos político-jurídicos que, a nivel internacional, regional y nacional, configuran un marco regulatorio para la promoción y desarrollo de prácticas inclusivas en espacios de ES, comprendiendo este aspecto como un criterio clave para la calidad educativa, al considerar su relación con a la protección y ejercicio de los Derechos Humanos (Márquez y Ramos, 2023), sustancia que en la experiencia chilena se plasma a través de la Ley N°21.091 de ES (Universidad de Atacama [UDA], 2022; MINEDUC, 2018).

Por este motivo, planteamos la inquietud de aportar a la comprensión ética, política y jurídica de este entramado, el cual finalmente sustenta el posicionamiento del Liderazgo Inclusivo como una necesidad para la superación de brechas y desafíos en la ES.

2.1. *La declaración universal de derechos humanos: El punto de partida*

En este recorrido, la Declaración Universal de Derechos Humanos [DUDH] es comprendida como la principal directriz normativa que a nivel global establece, fundamenta y resguarda las garantías de integridad, dignidad y equidad para todas las personas, consagradas en 30 derechos humanos universales, siendo inalienables e indivisibles, inherentes a toda persona (ONU, 2015a). En relación con las materias que esta revisión aborda, destacan 1) el derecho a la igualdad, 2) la no discriminación, 3) la libertad de expresión, 4) una vida digna y 5) educación. Así inicia un recorrido en el derecho internacional donde la inclusión social se posicionará como un eje central para la equidad y la justicia, promoviendo la participación social en los ámbitos laboral, educativa, político, entre otros (Rodríguez, 2022).

Tras la consolidación de la DUDH, los preceptos emanados de ella permiten el avance de acciones legislativas a nivel global, estableciendo los instrumentos y mecanismos que, en conjunto, son señalados como el Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos [SUDH] (Añaños, 2016). De esta manera se distingue el Sistema de Tratados y el Sistema de Órganos (Pinho de Oliveira y Marín, 2021), existiendo organismos superiores al interior de la ONU, tales como la Asamblea General, la Secretaría General y el Consejo Económico y Social [ECOSOC], que velarían por el adecuado desarrollo y aplicación del SUDH (Bregaglio, 2013).

2.2. *¿Derechos para todos y todas?*

La vasta red de organizaciones de mujeres existentes en la época venía acentuando una mirada crítica ante la ONU, debido al carácter androcéntrico que hasta antes de la DUDH precedía al derecho internacional, desde donde se concebía al mundo y su orden social a través de la hegemonía de un sujeto histórico varón que, mediante la

acción legislativa y judicial, extendía la moral masculina, sosteniéndose en prácticas y discursos homogeneizantes que invisibilizaban y excluían a las personas a quienes se les denominó arbitrariamente como “minorías”, en razón de su posición de poder, aludiendo a motivos étnicos, de sexo, género, nacionales, religiosos y/o lingüísticos (Carreras Presencio, 2023).

De esta forma, desde Comisión sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer se establecerían objetivos y acciones destinadas a posicionar la igualdad y equidad para las mujeres en el derecho internacional, siendo un aporte la revisión y ajustes a la DUDH, frente resistencias presentes en la comunidad internacional y los estados parte de la ONU. En este contexto, en 1954 entraría en vigor la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer, con especial énfasis en la participación política (ONU, 1952). No obstante, la superación de brechas en problemáticas como la discriminación y violencia se mantendrían abiertas, siendo superadas paulatinamente.

2.3. El surgimiento del sistema universal de protección de los derechos humanos

Enfatizando en los principios de igualdad y no discriminación, en reconocimiento al ideal de protección y progresividad que señala la DUDH, se configura el desarrollo de un conjunto de instrumentos aprobados por la Asamblea General de la ONU, reconocidos como el SUDH (Vargas, 2020), robusteciendo las bases legales mínimas para garantizar la vida y dignidad de las personas, ahondando en los derechos a la no discriminación, a la igualdad, a la vida, la libertad y la seguridad, entre otros, destacando también la consideración especial de la superación de la “suerte de las minorías”, consolidando instrumentos jurídicos específicos para grupos que han experimentado un mayor desfavorecimiento, violencia y/o discriminación a lo largo de la historia.

2.4. Profundizando el derecho a la educación ante los complejos escenarios internacionales a fines del primer milenio: La relevancia de los principios de igualdad y no discriminación

En paralelo a la instalación y desarrollo del SUDH, surgen una serie de tratados internacionales que ahondar la Educación como un Derecho Humano, buscando asegurar tanto la universalidad de su acceso y cobertura, como también su calidad y continuidad. El primero de estos surge en de 1960, al consignarse la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, estableciendo objetivos de mejora para el acceso y equidad en todos los niveles de educación, punto desde el cual comprendemos que la inclusión se comienza a esbozar como concepto, a través del postulado de igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza. Se postulan objetivos para lograr la gratuidad de la educación y el aprendizaje permanente, con énfasis en minorías y grupos desfavorecidos (UNESCO, 1960).

Así, la interculturalidad es abordada por la Organización Internacional del Trabajo [OIT] impulsa en 1989 la aprobación del Convenio N° 169 OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que, respecto al derecho a la educación formula estrategias que faciliten el acceso y goce de la educación en todos sus niveles para las múltiples etnias y naciones indígenas, en condiciones de igualdad ante el resto de la comunidad nacional y en resguardo de sus cosmovisiones (OIT, 2014).

En este marco de compromisos, surge en 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, abordando las graves amenazas suscitadas por situaciones de guerra, crecimiento poblacional y crisis económicas, más aún en países menos

desarrollados, viéndose agudizadas las desigualdades y exclusión social (UNESCO, 1990). Lo anterior decanta en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, centrándose en el acceso y cobertura de la educación básica, realzando el rescate y valor de los conocimientos locales, su herencia cultural y lingüística.

Este es el punto de partida para el movimiento internacional Educación Para Todos [EPT], movimiento que se verá nutrido por la celebración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, llevada a cabo en 1994 en la ciudad de Salamanca, España., que a través de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, refuerza la noción de la Inclusión como una dimensión intrínseca a la calidad educativa (UNESCO, 1994).

A su vez, es posible evidenciar la influencia que el avance de la EPT refleja en el Programa de Acción aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD), celebrada en El Cairo en 1994, en cuyo programa de Acción fueron considerados diversos temas que son de interés para el análisis que sostenemos, entre ellos: Pobreza, Igualdad y Equidad de Género, Diversidad y Derechos Sexuales y Reproductivos, Etnicidad, Discapacidad, Urbanización y Ruralidad y Migración, destacando el apartado de Población, Desarrollo y Educación (Fondo de Población de las Naciones Unidas [FPNU], 2014).

Por último, sumado a estos elementos, la perspectiva de género se consagra con la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belem do Pará (INDHb, 2015), adoptada en 1994, representaría una verdadera revolución en el ámbito del derecho internacional, pues, tal como señala Mejía (2012), al relacionarse los derechos de las mujeres principalmente con la vida privada, por tanto, ajena al Estado, sus garantías no se reconocían en plenitud, delegando la responsabilidad en el caso de vulneración a otras ramas de competencias del derecho, tales como Familia o Civil, por lo cual, este nuevo marco termina por desarrollar un cambio paradigmático.

2.5. Un nuevo milenio: Educación inclusiva y sustentabilidad

Sirviéndose de la inauguración de un nuevo milenio, la EPT consolida su relevancia internacional en el Foro Mundial de Educación [FME] celebrado en Dakar el año 2000, planificando los objetivos esperados a lograr para el año 2015 desde la cooperación público-privada,

En esta línea, desde UNESCO (2000) se problematiza el requerimiento de acciones urgentes para los múltiples problemas que acontecen en el contexto global, postulando la Educación como la principal herramienta para lograr soluciones colaborativas a las crisis sociales que los diferentes Estados enfrentan, alcanzando un nivel histórico de realce para la democracia y el civismo, significada como motor del desarrollo humano regional y mundial, siendo la inclusión un objetivo expreso.

Por medio de la Declaración del Milenio, aprobada por la Asamblea General de la ONU el año 2000, enmarcada en la Cumbre del Milenio (ONU, 2000), específicamente a través Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) 2, destinado a lograr la enseñanza primaria universal, se da cuenta de la persistencia de la desigualdad e inequidad de género en ésta y otras áreas del desarrollo humano global, a lo cual se relaciona el ODM 3, promoviendo la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

Ahora, si bien existían esbozos de la consideración de las diversidades y disidencias sexo-genéricas, la perspectiva de género instalada en la institucionalidad internacional

es cuestionada por mantener una lógica binaria e incluso heteronormativa. Desde este ángulo, en 2006 se genera la Declaración de los Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género (CIJ, 2007), puntualizando en la educación a través de su principio n°16, estableciendo una serie de responsabilidades para asegurar el goce al derecho a la educación libre de violencia y discriminación por motivos de sexo, género u orientación sexual, reconociendo las necesidades particulares de las y los estudiantes como también de sus familias.

En esta cúspide, el hito de mayor relevancia política actual es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo plan de acción es adoptado por la Asamblea General de la ONU el año 2015, en perspectiva de fortalecer la paz universal, la inclusión e igualdad, la protección y promoción de los derechos humanos y la responsabilidad medioambiental, concibiendo la erradicación de la pobreza como un eje central de logro (ONU, 2015b).

Para llevar a cabo esta labor, se establecen 17 Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), dentro de los cuales consideramos esencial enfatizar en el Principio de Inclusión, el cual permea a la totalidad de la propuesta, destacando en específico los alcances de los ODS N°4 y 5: Educación de calidad e Igualdad de Género, respectivamente.

En esta línea, el camino trazado desde la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza teje sus más actuales pasajes con la Agenda 2030 a través de la Declaración de Incheón, generada en el marco del Foro Mundial sobre Educación celebrado en 2015, incorporando a nuevos actores como ONU Mujeres, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Alianza Mundial para la Educación, como también de ONGs, instituciones públicas y privadas, con la visión de incrementar las redes de cooperación y asociatividad para alcanzar los ODS.

Lo anterior deriva en el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4, denominado como Agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2015), siendo profundizado de manera aún más específica en la Hoja de Ruta de ES hacia la Agenda 2030 (HDE 2030 Roadmap en inglés) (UNESCO, 2022).

2.6. El recorrido legislativo de Chile para la educación inclusiva: Oportunidades para el liderazgo inclusivo

En términos jurídicos y de relaciones exteriores, se ha demostrado un compromiso histórico del Estado de Chile respecto a la protección, promoción y garantía de los Derechos Humanos, siendo miembro activo, como Estado Parte, de la ONU y de la OEA, participado en diversas convenciones y conferencias internacionales, suscribiendo a protocolos, pactos y tratados multilaterales, adhiriendo a la totalidad de elementos jurídicos que componen el Sistema Universal de Derechos Humanos (SUDH) y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH) (Vargas, 2020). No obstante, es posible evidenciar el quiebre y retroceso que experimentó el país al suprimirse el Estado de Derecho durante la dictadura cívico-militar implantada posterior al golpe de estado de 1973, situación que se extendió hasta el cambio de mando presidencial en 1990 (Duarte y Rodríguez, 2019), viendo sus principales resultados a nivel educativo a partir de la reforma producida a partir de la promulgación de la Ley N°20.370, en la cual se ordenan los fundamentos respectivos a las garantías

de acceso y calidad esperadas para la educación chilena, en todos sus niveles, con un carácter integral y equitativo (MINEDUC, 2009).

Pese a ello, actualmente aún se observan a nivel social una reproducción de narrativas y prácticas excluyentes y/o discriminatorias, basadas en estereotipos de género, las cuales se producen e impactan en múltiples niveles, tales como la dirección y gestión universitaria, la dotación de planta académica, la investigación, desarrollo, innovación y tecnología, el diseño curricular, el acceso, cobertura y matrícula, titulación y egreso, proyección profesional, las prácticas pedagógicas y las dinámicas relacionales entre las comunidades educativas, inclusive, en la propia infraestructura de las diferentes casas de estudio a lo largo del país (Baeza y Lamadrid, 2018; Brito et. al, 2020; Colther, 2022; Espinoza y Albornoz, 2023; Flores-Bernal, 2019; Garrido, 2023).

En este sentido, como un claro ejemplo de avance, surge en el año 2021 un hito de gran relevancia: La promulgación de la Ley N°21.369, la cual que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior (MINEDUC, 2021), motivada por el punto de inflexión que marcaron las movilizaciones feministas del año 2018, mandando a las distintas IES a la responsabilización y acción efectiva frente a estas problemáticas a través de la creación de Políticas Integrales de Género.

Esta visión estatal se manifiesta en los desafíos señalados en la Estrategia de Chile para la Implementación de la Agenda 2030 (Gobierno de Chile, 2023), conjugados con el Plan de Aseguramiento a la Calidad de la Educación 2020-2023 (MINEDUC, 2020), en miras a consolidar la formación de estudiantes con un alto sentido ciudadano e inclusivo para el desarrollo sostenible (Gobierno de Chile, 2023).

Desde aquí, posicionamos el interés, relevancia y pertinencia del Liderazgo Inclusivo para una positiva gestión, direccionamiento y superación de los desafíos propios de este período político y socio-histórico.

3. Liderazgo inclusivo: Una revisión teórica

El aumento de las diversidades en la ES junto con los impactos provocados por las desigualdades educativas sistémicas, redundan en la pregunta ¿cómo el liderazgo podría facilitar una mejor inclusión en las instituciones para atender las necesidades de equidad? (Thompson y Matkin 2020).

En este tenor, Mendieta León y otros (2023) relevan el papel del liderazgo en cuanto a su rol articulador y su carácter transformador, sustentado en un fuerte compromiso con los valores y principios de la inclusión. Solo de esta forma, podría alinearse con las pretensiones de la sociedad actual, en el sentido de estar al servicio de crear una comunidad diversa, de respeto, sin abusos de poder, es decir, una sociedad más igualitaria (Rojas, 2018).

3.1. ¿Qué entendemos entonces por liderazgo inclusivo? Una revisión del concepto

Como pareciera sugerirlo su nombre, el liderazgo inclusivo tiene su foco en un aspecto particular de la injusticia, la exclusión/inclusión, debiendo los líderes inclusivos detectar prácticas excluyentes en sus organizaciones y sustituirlas por prácticas inclusivas (Ryan, 2016). Si bien el liderazgo inclusivo ha sido visto desde distintas perspectivas y con múltiples énfasis, es este mismo autor quien aporta una definición

simple pero lo suficientemente profunda para entender el trasfondo del liderazgo inclusivo:

[...] 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)

Por su parte, Jiménez Millán et al. (2019) con un marcado interés por el concepto de liderazgo inclusivo en la ES, converge con la mirada de Blessinger y Stefani (2018) definiéndolo como

aquel capaz de influir en la creación de una cultura organizativa y de una mentalidad que respete y valore todas las identidades y formas de diversidad, y que ayude al personal de las universidades, a su alumnado y a toda la comunidad educativa a vivir y trabajar en un mundo cada vez más plural y globalizado. (Jiménez Millán et al., 2019, p. 359)

Finalmente, una mirada ampliamente difundida es la de Ryan (2016, p. 181-183), para quien el liderazgo inclusivo estaría caracterizado por cuatro elementos:

- Promueve las relaciones horizontales entre los miembros de la organización, los emprendimientos colectivos, buscando generar prácticas inclusivas.
- Procura eliminar las relaciones asimétricas de poder en el proceso de liderazgo
- Es una tarea colectiva.
- Se organiza para lograr un objetivo en particular: lograr la inclusión en las instituciones y la comunidad.

3.2. Elementos distintivos del liderazgo inclusivo: Competencias y actores

Tradicionalmente el liderazgo se le ha asociado al rol directivo que ejercen determinadas personas en una institución. Miradas como la de Echavarría Celis y Cárdenas Vásquez (2022) relevan la importancia de liderazgo de los directivos como pieza clave en la transformación de los centros, en tanto agentes de cambio capaz de potenciar las fortalezas de sus colaboradores.

En esta misma línea y con un foco en directivos escolares, Ryan (2016) define cuatro competencias asociadas al liderazgo inclusivo: comunicarse con los demás; promover un aprendizaje crítico; relaciones inclusivas entre la institución y la comunidad; y, abogar de forma estratégica. Sin embargo, Millán et al. (2019) abogan por una perspectiva más amplia en donde los rasgos, competencias o dimensiones que constituyen el sello del liderazgo inclusivo tienen una naturaleza compleja tanto como el propio paradigma desde el que se interpretan siendo, por tanto, en esencia, diversos y contextualizados, dando como resultado la emergencia de distintos modelos que identifican una amplia variedad de descriptores.

Bajo esta enfoque, destaca la perspectiva de Bourke y Dillon (2016) quienes plantean que el liderazgo inclusivo estaría definido por seis rasgos, subdivididos en quince elementos: compromiso (reflejado en valores personales y misión); coraje (humildad y valentía); conocimiento de sesgos (autorregulación y “juego limpio”); curiosidad (franqueza, comprensión de diversas perspectivas y tolerancia a la ambigüedad);

inteligencia cultural (aprendizaje de otras culturas, conocimiento y adaptabilidad); y colaboración (empoderamiento, trabajo en equipo).

En una mirada reciente, Mendieta León y otros (2023) complementan esta identificación de competencias asociadas al liderazgo inclusivo endosando especial responsabilidad al profesorado. Asimismo, Carpio y otros (2020) señalan que independientemente del nivel educativo, el profesorado constituye un apoyo fundamental en cualquier proceso, y mayormente, en el sistema educativo inclusivo, pues su rol conlleva el trabajo directo con el estudiantado, trayendo consigo una responsabilidad en cuanto a formarse y sensibilizarse en las temáticas de la inclusión educativa para que, desde su liderazgo educativo, tenga un rol protagónico caracterizado por una actitud positiva hacia la diversidad del alumnado.

3.3. Liderazgo inclusivo en la educación superior

Si bien el enfoque inclusivo en la enseñanza obligatoria ha sido ampliamente teorizado, este debate no es aún tan amplio en el contexto de la ES (Dovigo y Casanova, 2017). El trasfondo de esto podría encontrarse en lo que plantean Barrientos Briceño et al. (2021), quienes en un estudio sobre cultura inclusiva en ES, ponen de manifiesto que una de las dificultades de la implantación e implementación del enfoque inclusivo en ES y la creación de culturas inclusivas está en la ausencia de una conceptualización apropiada del concepto inclusión, pues desde su mirada, más que el acto de incluir, se requiere desarrollar aspectos culturales, lingüísticos, psicológicos, educacionales que permitan decir que se está siendo inclusivo.

Un entendimiento común acerca de la inclusión y, consecuentemente, del significado de liderar desde un enfoque inclusivo conlleva una comprensión del concepto desde todas las áreas misionales de la institución, permeando cada uno de sus procesos (Medina-García et al., 2021). Al respecto, desde la perspectiva de Hernández Lloret (2022), la inclusión y el liderazgo inclusivo, no se han de plasmar de forma aislada ni deben depender de esfuerzos individuales, sino más bien, deben ser institucionalizados al interior de las IES.

Desde esta propuesta, y siguiendo a Álvarez Castillo y García-Cano Torrico (2017), se destacan los siguientes elementos que deberían ser considerados en un proceso de institucionalización: 1) la oportunidad de acceso para los estudiantes de todos los grupos protegidos, así como las estrategias para su retención, participación y progreso; 2) la filosofía y política institucional en materia de diversidad; 3) un claro liderazgo a favor de la inclusión y la equidad; 4) el funcionamiento de servicios de apoyo a los estudiantes de los grupos protegidos; 5) procesos de evaluación, investigación e innovación en inclusión y equidad; 6) un currículum inclusivo; 7) un clima y cultura inclusiva que impregne la interacción y participación social y académica de todos los estudiantes y el personal de la institución; y 8) la proyección de esta cultura inclusiva en la comunidad.

A modo de cierre de este apartado, resulta necesario relevar la perspectiva de Pedraja-Rejas y Bernasconi (2021) quienes sitúan al liderazgo como elemento central para los desafíos estratégicos que promueven una inclusión exitosa en la educación universitaria. Para ello, identifican seis elementos clave respecto de rol de los líderes en la ES:

- Los/las líderes deben desarrollar una conceptualización amplia de la inclusión, que considere las diversas formas en que se expresa la marginación, la desigualdad y la falta de oportunidades

- Los/las líderes deben comprender ellos mismos y transmitir a sus comunidades que la situación de desmedro en que se encuentran algunos grupos de estudiantes no es debida a un déficit de ellos, sino a un sistema social y educacional que posterga a algunos, independientemente de sus talentos
- Los/las líderes universitarios deben priorizar la inclusión como un objetivo estratégico institucional
- Los/las líderes en las universidades deben ser capaces de desarrollar estrategias de inclusión en sus organizaciones, considerando simultáneamente el acceso, la permanencia, la titulación oportuna y la posterior inserción laboral del alumnado más vulnerable
- Los/las líderes universitarios deben comprometer a todo su equipo y a la comunidad académica con los resultados de los procesos formativos de los/las estudiantes postergados, con su permanencia y titulación en períodos razonablemente oportunos
- Los/las líderes en las universidades deben instalar las capacidades institucionales en términos físicos, digitales, de procesos y sistemas para fortalecer la formación universitaria y los resultados académicos de todos los/las estudiantes.

4. Experiencias de liderazgo inclusivo en educación superior: De la teoría a las praxis

La construcción de culturas inclusivas va más allá de establecer normativas o políticas de estado que permeen los diversos ámbitos de interacción social (Vera et al., 2020). Así, para lograr una práctica efectiva se requiere de un liderazgo de un profesorado comprometido con la inclusión educativa, favoreciendo entornos y prácticas inclusivas.

Si bien la literatura muestra el abordaje del liderazgo inclusivo como una temática innovadora, se observa que su aplicación se ha centrado mayoritariamente a la Educación escolar. Pese a esto, han existido experiencias que han abordado el liderazgo inclusivo dentro de la educación terciaria, pero sin mayor claridad respecto de cómo se trabaja y ejecuta. Por un lado, la literatura carece de un consenso acerca de los factores que inciden en un liderazgo inclusivo, mencionando capacidades y valores que no son profundizados, instando a una confusión en nominar el tipo e identificar los liderazgos. Por el otro, se observa que la literatura ha trabajado teóricamente el liderazgo separado de la estructura educativa, es decir, no se problematiza sobre el liderazgo inserto en un marco inclusivo, sino más bien se establece un ideal de la educación inclusiva o los tipos de liderazgo que favorecen la inclusión.

La educación inclusiva se concibe como un ideal alcanzable a largo plazo desde la Educación Superior (ES), respaldado por estrategias institucionales basadas en políticas públicas. Sin embargo, las experiencias analizadas muestran falta de consenso en los énfasis y las poblaciones objetivo de la educación inclusiva. Predominantemente, se difunde una visión que equipara la inclusión con temas de discapacidad o género, indicando la necesidad de cambios en los liderazgos y culturas organizacionales para fomentar entornos propicios para la inclusión.

Hasta ahora, ninguna experiencia ha abordado de manera concluyente los desafíos del liderazgo inclusivo ni ha especificado las competencias necesarias para un líder

inclusivo, más allá del conocimiento y el valor moral. Esta falta de claridad puede dar lugar a la confusión entre un liderazgo inclusivo y uno pedagógico. Se destaca la necesidad de una exploración conceptual más amplia del liderazgo inclusivo, considerando la permeabilidad cultural, las condiciones materiales, la atmósfera política y otros elementos en las experiencias y prácticas asociadas.

4.1. Experiencias de liderazgo inclusivo en educación superior contexto internacional europeo

Es posible identificar valiosas experiencias a nivel europeo, particularmente del contexto español, que relevan el compromiso con la inclusión y justicia social (Casanova y López, 2016) y pone en la palestra la necesidad de interpelar la forma de conducción y gobierno de la ES. Desde este punto de vista, la mirada en la diversidad sostiene una oportunidad de mejora para la creación de entornos de aprendizaje, con mayores estándares de calidad y de transversalidad educativa (Jiménez et al., 2019).

En la experiencia europea, según Dovigo y Casanova (2017) se critica fuertemente la implementación de un enfoque inclusivo. Aunque ha habido un desarrollo teórico extenso, persisten dificultades en su aplicación en ES, siendo las críticas principales la excesiva atención a la institucionalización de un enfoque que facilite la configuración de un plan de trabajo colectivo. En este contexto, el liderazgo inclusivo se vuelve crucial, sirviendo como catalizador efectivo y destacando el compromiso como valor fundamental, a pesar de la confusión común entre liderazgo y dirección.

Existe una tendencia a asimilar el liderazgo inclusivo como gestión educativa institucional, es decir, vista como una forma de facilitar procesos educativos orientados al aprendizaje de competencias (Fernández, 2012). Esto implica la implementación de nuevas metodologías docentes dentro de políticas universitarias internas, aplicadas según normativas, marcos curriculares y experiencias en el aula. La visión integral del proceso educativo destaca la inclusión como un elemento transversal, con un acuerdo triestamental desde la gestión educativa y administrativa.

Bajo este enfoque, el liderazgo inclusivo no se implementa con un entendimiento común del concepto, sino más bien como un enfoque de liderazgo que se asocia con actitudes como: el compromiso hacia la diversidad y justicia social, coraje, conocimiento de sesgos, curiosidad, inteligencia cultural y colaboración (Darandari, 2018). Por su parte, los enfoques europeos destacan que fortalecer el liderazgo para la inclusión, debe basarse en valores y aplicabilidad técnica en diversos contextos dentro de la planificación educativa (Jiménez Millán, 2019).

Es importante destacar, que el imaginario sobre inclusión que justifica la necesidad de construcción de liderazgos docentes se relaciona con la posibilidad de ampliar la mirada de la ES hacia la diversidad, atendiendo necesidades particulares que permitan garantías educativas (Huilcahuar et al., 2020). Sin embargo, pareciera ser que cuando se habla de inclusión se asocia a la diversidad sexo genérica y neurodiversidad, siendo un claro ejemplo de lo anterior las experiencias de la universidad Autónoma de Madrid, quienes han mostrado vasta trayectoria en el trabajo por la inclusión.

4.2. Experiencias de liderazgo inclusivo en educación superior contexto latinoamericano

En el contexto latinoamericano, hay tendencia a mirar la educación inclusiva desde un marco regulatorio legal, establecido por marcos normativos nacionales e internacionales que son insertados posteriormente en distintos espacios de la ES para

enfaticar las formas de educar y asegurar el aprendizaje. De esta manera, Latinoamérica tiene una noción más vertical en materia de ejecución de la inclusión, mientras que el contexto europeo pareciera hacerlo al revés.

Cabe destacar que la mayoría de las apreciaciones sobre liderazgo inclusivo e inclusión propiamente tal plantean el vector de la aceptación de la diversidad desde un marco regulatorio interno y externo, referidos a lo legal y a lo institucional como parte de un mecanismo de calidad (Camputaro y Tamayo, 2023). Sin embargo, los énfasis respecto de los tipos de inclusión que se visibilizan en América Latina dicen relación mayoritariamente con diversidades culturales asociadas a reconocimiento indígena y fomento de lo local.

Esta tendencia, se condice con la presencia de países multiculturales, que establecen discusiones anticolonialistas, racializados, con un fuerte énfasis en la crítica eurocentrista. Desde ahí se instala la necesidad de generar una educación intercultural e inclusiva entre pueblos, disputando espacios instalados desde occidente en materia de transferencia y producción de conocimiento desde la epistemología del sur, como una consigna de derrocamiento de poder y dominación.

Según Herbert y otros (2023), la educación inclusiva se presenta como una propuesta política frente a la exclusión en las universidades latinoamericanas, disputando la hegemonía del conocimiento. La construcción de universidades inclusivas con liderazgos multiculturales es esencial para este propósito. Los discursos comunes sobre educación inclusiva se vinculan con la democratización de los espacios universitarios, donde los liderazgos pedagógicos desafían los sistemas administrativos y disciplinarios, ambos obstáculos para la integración de la diversidad. Experiencias destacadas en liderazgo inclusivo se encuentran en Colombia, México, Ecuador y Perú.

Por su parte, se visibiliza una riqueza temática en función de la inclusión y cómo se promueve la conformación de liderazgos educativos en ES en países hispanohablantes que tienen una vinculación mayor con occidente en materia educativa y económica. En ese sentido, países como Argentina, Chile, México, han plasmado una discusión más cercana a la visión sanitaria, es decir establecen la educación inclusiva como una iniciativa que tiende a pensarse desde la discapacidad, instalando un análisis en función del modelo social de la discapacidad en el que reconocen que quienes sufren esta condición no padecen de una enfermedad, si no que más bien enfrentan barreras del entorno social, económico y cultural (Marentes et al., 2023). Desde este punto de vista, el liderazgo docente se constituye como un ancla de mediación cultural, y garante de derechos en el aula y ejecutor de políticas para la inclusión.

Finalmente, se evidencia en la actualidad una fuerte tendencia a realizar inclusión desde la perspectiva de género. Este enfoque ha sido transversal en Latinoamérica, instalándose como normativa legal e institucional en la mayoría de los países. Sin embargo, las experiencias entre ellos son disímiles, pues la tradición cultural en adición a cada propuesta política de los países establece en su mayoría un discurso que permita reducir las brechas de género, pero orientada a categorías binarias. Casos como Argentina, Brasil y Chile, han llevado la vanguardia en este tema en ES, proponiendo políticas públicas que inciten a los gobiernos universitarios a hacerse cargo de esta temática. Un ejemplo claro de lo anterior son los proyectos INES del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2023).

El conflicto principal, al igual que el contexto europeo, es que se reconoce la necesidad de un liderazgo como puente para la educación inclusiva. No obstante, no existen tantos trabajos asociados directamente a dicho liderazgo, que permita comprender

fenomenológicamente esta categoría. Asimismo, la mayoría de las experiencias coinciden en que la falta de formación transversal de los docentes en diversidad cultural, sexo genérica y discapacidad se identifica como el principal obstáculo para la inclusión. Esto lleva a una aplicación de políticas institucionales basada en indicadores establecidos en lugar de una intuición profesional, despojando a los docentes de la capacidad para resolver conflictos y promoviendo la naturalización de la exclusión de estos grupos.

En síntesis, tanto en experiencias internacionales como latinoamericanas, el liderazgo educativo e inclusivo se aborda de manera dirigida y gerencial, enfocándose en la gestión institucional más que en el aula. Aunque se reconoce el desafío de construir perfiles éticos de docentes universitarios para la educación superior inclusiva, la definición precisa de habilidades y competencias técnicas para el liderazgo aún no está clara, siendo un desafío pendiente en la educación superior.

5. Comentarios finales

El presente trabajo pudo dar cuenta de cómo la educación se ha configurado como un bastión internacional para la superación de la pobreza, respondiendo, en primer lugar, a las necesidades de desarrollo individuales, comunitarias y sociales, a la vez que impacta en la cultura territorial, teniendo la oportunidad de servir para la promoción de la paz, la tolerancia y la inclusión. Desde aquí, se hace indispensable destacar los esfuerzos nacionales, regionales y mundiales para garantizar su acceso en todos sus niveles, cimentando de esa manera su consagración como derecho, lo cual, sin lugar a duda, debe continuar desplegándose ante el complejo panorama global actual, donde la pandemia Covid-19 incidió de forma crítica.

Sin embargo, resulta necesario ir más allá y posicionar la atención en la calidad de la educación, dónde, además de profundizar en los aspectos relacionados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, debemos ampliar la consideración hacia las prácticas de convivencia y las culturas organizacionales, promoviendo la inclusión. Reafirmamos entonces el carácter indivisible que debe comprender la calidad de los proyectos educativos con la inclusión social, desde un enfoque basado en los derechos humanos.

En este sentido, vemos positivamente el desarrollo de marcos normativos favorables para el desarrollo de la Educación Inclusiva en las IES chilenas, logrando impulsarse experiencias como los proyectos InES Género y las políticas de inclusión, así como iniciativas particulares. No obstante, es sabido que las prácticas no sólo anteceden a las leyes y políticas, sino que las preceden y, muchas veces también, las exceden, razones por lo cual se requiere de un compromiso diario y sustancial para que la inclusión, además de proclamarse y posicionarse institucionalmente, se practique y viva. En esta labor, consideramos al Liderazgo Inclusivo como la mejor referencia conceptual para el direccionamiento, diseño, gestión y ejecución de prácticas inclusivas desde las IES chilenas, permitiendo el ordenamiento de éstas, cuyo desarrollo actual es considerado más bien inconexo. Por tanto, el Liderazgo Inclusivo constituye una opción estratégica sólida y viable para las IES, pudiendo contribuir desde allí al logro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y, más específicamente, a los desafíos de la propia Agenda de Educación 2030.

Por otra parte, es relevante mencionar que el concepto de liderazgo inclusivo ha tenido un fuerte posicionamiento en la literatura internacional, sobre todo en las últimas dos décadas, con un marcado énfasis en la educación primaria y secundaria, no tanto así para la educación superior, lo cual, sin duda conlleva un enorme desafío para la

investigación en esta materia. Desde nuestra perspectiva, si bien en la actualidad se han logrado identificar elementos basales acerca de su definición y factores asociados, además de los actores relevantes y competencias requeridas para el ejercicio del liderazgo inclusivo, resulta necesario contar con un corpus de conocimiento que dé cuenta de las particularidades de la ES y las diversidades de culturas de cada IES.

Por su parte, las experiencias de propuestas inclusivas en el marco de la ES son disímiles, cada cual tiene una postura sustentada en un marco legal determinado, sin necesariamente una aplicabilidad universal. Estas experiencias se adaptan a cada territorio y contexto educativo, según sus lineamientos jurídicos y un proyecto político determinado que promueve la elaboración de políticas educativas a nivel nacional y a nivel institucional. De esta manera, se evidencia que el abordaje de la inclusión depende de una construcción epistemológica y de su propio contexto sociopolítico, que pone en tensión la propuesta europea con la latinoamericana.

Bajo esta perspectiva, si bien el alero común universal de la inclusión es la búsqueda de la justicia y disminución de brechas sociales, el énfasis dependerá de cada contexto. Un ejemplo claro de ello es cómo los países afrodescendientes consideran la inclusión con un marcado foco en la diversidad cultural y el refuerzo por la cultura étnica y local. Desde esa perspectiva, se instala un diagnóstico en cuanto a la educación superior como un escenario de propuestas coloniales que generan exclusiones. El análisis latinoamericano desde el poder, y desde una mirada crítica al eurocentrismo permite comprender que la necesidad del liderazgo inclusivo requiere del reconocimiento y compromiso por la valoración de los territorios e identidades, promoviendo el rescate de los saberes diversos en cuanto a contenido y forma, que no provienen de la visión occidental.

Por su parte, Europa y algunos países de Latinoamérica que tienen mayor cooperación internacional en materia educativa, económica y social, forjan y trabajan la inclusión desde temáticas asociadas a la visión moderna del conocimiento. Con una orientación a diversidades sexogenéricas o neurodivergentes, intentan instalar mejoras institucionales mediante el reconocimiento y diversificación de metodologías administrativas y docentes para asegurar la diversidad, aprender de ella y ponerla en funcionamiento ante la globalidad. Esto va acorde con las líneas coyunturales del ascenso de los movimientos sociales femeninos y disidentes, como también la mirada sanitaria constructivista acerca de los diagnósticos neurológicos que han ido en ascenso.

Sin embargo, es importante dar cuenta de que la literatura muestra experiencias relacionadas a la inclusión en la ES, mas no de manera concluyente respecto del tipo de liderazgo inclusivo, sus características y factores asociados, y competencias requeridas. Más bien, existe un reconocimiento transversal de la necesidad de un liderazgo inclusivo, que asegure y garantice la inclusión en las IES.

Desde ese punto de vista, se establece el desafío de fomentar dichos liderazgos mediante el estudio y trabajo de campo, en función de los distintos actores relevantes para la inclusión. Lo anterior implica indagar en profundidad cada fenómeno social que impacta y conforma la diversidad y cómo este se sitúa en los distintos espacios y comunidades educativas, condición sine qua non para establecer una línea de base que permita dar al concepto sostenibilidad y replicabilidad.

Referencias

- Álvarez Castillo, J. L. y García-Cano Torrico, M. (2017). *Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización*. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación y Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- Añaños, K (2016). Sistema universal de protección de derechos humanos: Análisis de los informes del comité de derechos humanos en Latinoamérica. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 261-278.
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Barrientos Briceño, E., Briceño Toledo, M., Suárez-Amaya, W. y Valdés Montecinos, M. (2021). Cultura organizacional inclusiva en instituciones de educación superior chilenas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1058-1075. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.5>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bourke, J. y Dillon, B. (2016). *The six signature traits of inclusive leadership: Thriving in a diverse new world*. Deloitte Insights.
- Bregaglio, R. (2013). Sistema universal de protección de derechos humanos. En G. Bandeira, R. Urueña y A. Torres (Coords.), *Protección multinivel de derechos humanos. sistema universal protección multinivel de derechos humanos, red derechos humanos y educación superior* (pp. 91-129). Universitat Pompeu Fabra.
- Brito, S., Basualto, L. y Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, 73-88. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.473>
- Carpio, D., Romero, H., Intrango, G., Arellano, F. y Troya, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo*, 4(1), 69-83.
- Carreras Presencio, A. (2023). La universalización de los derechos humanos bajo examen: A 70 años de la Convención sobre los derechos políticos de la mujer. *Revista Electrónica de Derecho Internacional Contemporáneo*, 6(6). <https://doi.org/10.24215/2618303Xe053>
- Colther, C. (2022). Desigualdad de género en el sistema universitario chileno. *Multidisciplinary Business Review*, 15(1), 50-62. <https://doi.org/10.35692/07183992.15.1.6>
- Comisión Internacional de Juristas. (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Comisión Internacional de Juristas.
- Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Díaz Rosas, F., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E. J., Ibáñez Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., y Rodríguez Muñoz, R. (2019). Liderazgo y calidad en la educación superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- Dovigo, F. y Casanova, L. (2017). *Good practices for equity and inclusion in higher education*. University of Bergamo.
- Duarte, C. y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbo TS*, 19, 41-72.
- Echavarría Celis, M. C. y Cárdenas Vásquez, L. E. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 131-151.

- Elrehail, H., Emeagwali, O. L., Alsaad, A., y Alzghoul, A. (2018). The impact of transformational and authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing *Telematics and Informatics*, 35(1), 55-67.
- Espinoza Flores, B. P. E., Peñaranda, L. A. F., Mejía, M. L. F., Salazar, J. M. R., Alcoser, S. D. I., y López, A. E. (2023). *La política institucional de educación superior inclusiva en la universidad latinoamericana*. Mar Caribe.
- Espinoza, A. y Albornoz, N. (2023). Sexismo en educación superior: ¿Cómo se reproduce la inequidad de género en el contexto universitario? *Psykhé*, 32(1), 1-37. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>
- Ferrer, L (2015). *La convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Comisión Nacional de Derechos Humanos México.
- Flores-Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores*, 22(3), 343-358. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1>
- Garrido, A (2023). Formación del profesorado con perspectiva de género: Imaginarios excluyentes y transformadores construidos en la academia post movimiento feminista en Chile el 2018. *Revista Conbecimiento Online*, 15(2), 22-50.
- Hernández Lloret, C. M. (2022). *La atención a la diversidad en las universidades españolas: exploración, predicción y propuesta de institucionalización en las áreas de investigación y de innovación docente* [Doctoral dissertation]. Universidad de Córdoba.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2015a). *Cartillas informativas: Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2015b). *Cartilla informativa: Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*. Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Jimenez, C. (2017). *Hacia un modelo de liderazgo inclusivo en las instituciones de educación superior en México. Un estudio de caso con perspectiva de género*. Facultad de ciencias de la educación [Tesis de Grado]. Universidad de Montreal, Francia.
- Jiménez-Millán, A y García-Cano Torrico, M. (2017). Liderazgo inclusivo: pieza clave para crear universidades excelentes. En M. J. León Guerrero y T. Sola Martínez (Coord.), *Liderando inclusión y prácticas inclusivas* (pp. 201-208). Universidad de Granada.
- Márquez, N. y Ramos, B. (2023). Camino hacia la inclusión en educación superior: Voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36, 100-111. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Mejía, L (2012). La comisión interamericana de mujeres y la convención de Belém do Pará. Impacto en el sistema interamericano de derechos humanos. *Revista IIDH*, 56, 189-213.
- Mendieta León, J. E., Zambrano Mendoza, Y. Y., Quizhpe Cueva, J. L. y Jumbo Vélez, J. P. (2023). Liderazgo inclusivo en las universidades en América Latina. Análisis evolutivo. *Tesla Revista Científica*, 3(2), e188. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i2.e188>
- Millán, A. J., Torrico, M. G. C. y Pareja, E. F. H. (2019). ¿Quién se compromete con la inclusión?: liderazgo y atención inclusiva a la diversidad en la enseñanza superior. En Investigación comprometida para la transformación social. VVAA., *Actas del XIX congreso internacional de investigación educativa* (pp. 357-362). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

- Mosquera, I. (2018). *El docente y la diversidad funcional: cómo mejorar la vida de los alumnos con NEE*. UNIR.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Organización de las Naciones Unidas. (1965). *Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto internacional de derechos civiles y políticos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Declaración del milenio*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015a). *Declaración universal de los derechos humanos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2019). *Marco de cooperación de las naciones unidas para el desarrollo sostenible. Directrices internas*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la educación superior*. WHEC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Informe final foro mundial sobre la educación*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. UNESCO.
- Organización de los Estados Americanos. (2013). *Convención interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia firmado por la organización de estados Americanos*. Organización de los Estados Americanos.
- Pedraja-Rejas, L. y Bernasconi, A. (2021). Liderazgo, políticas públicas e inclusión en las universidades: Imperativos estratégicos. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 29(4), 598-600. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052021000400598>
- Pinho de Oliveira, M. y Marín, A. (2021). Las posibilidades individuales de acceso en el sistema universal de protección de los derechos humanos. Sistema Europeo y Sistema Africano. <https://doi.org/10.24215/25251678e536>
- Rodríguez, W. (2022). La inclusión como factor determinante en los procesos formativos. M. González, y S. Toro, S (Comps.), *Reconocer las diversidades. Prácticas formativas de y no reconocimiento sobre la diversidad* (pp. 43-49). Sello Editorial Unicomfauca.

- Rojas, M., Salas, N., Falabella, A. y Guerrero, P. (2018). Diversidad e inclusión escolar: ¿Cómo liderar los nuevos desafíos de país? Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo.
- Rother, E. D. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista Enfermagem*, 20(2), 5-6. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sarto, M. P. y Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva. VI Seminario Científico SAID*. Publicaciones del INICO.
- Stefani, L. y Blessinger, P. (2018). *Inclusive leadership in higher education*. Taylor y Francis.
- Thompson, H. y Matkin, G. (2020). The evolution of inclusive leadership studies: A literature review. *Journal of Leadership Education*, 19(3), art 6.
- UNESCO. (2007). *The right to education for all: ten reasons why the convention against discrimination in education is highly significant in today's world*. UNESCO.
- UNESCO. y MERCOSUR. (2005). Educar en la diversidad. Material de Formación docente. UNESCO.
- Universidad de Atacama. (2022). Política integral de igualdad de género. Universidad de Atacama.
- Valdés Morales, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: Una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Vargas, A. (2020). *Tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile sobre derechos humanos. Recomendaciones internacionales con incidencia constitucional*. Asesoría Técnica Parlamentaria.
- Vera, D., Urrea, R., Alcívar I. y Arellano, F (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Revista Salud y Bienestar Colectivo*, 4(1), 69-83

Breve CV de los autores

Pedro Sotomayor Soloaga

Psicólogo y Licenciado en Psicología, Magíster en Desarrollo Organizacional y Gestión Estratégica de Personas y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Con una amplia trayectoria académica como docente, investigador y directivo universitario, en la actualidad es docente de programas de postgrado (Magíster y Doctorado) tanto en Chile como en el extranjero, dictando cátedras relacionadas con la gestión y el liderazgo en educación, liderazgo inclusivo, entre otras. Email: pedro.sotomayor@uda.cl

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

Daniela Escobar Mancilla

Titulada de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en Trabajo Social y licenciada en Historia de la misma universidad. Candidata a Doctora en Historia de la Universidad de Chile. He desarrollado competencias para el manejo de gestión y coordinación de proyectos sociales de impacto socioeducativos y de estrategia territorial. También en investigación académica y/o universitaria, tales como Fondecyt, evaluación de procesos, y su vez de mejoramiento institucional y de espacio laboral. Mi foco investigativo se centra en problemáticas como promoción de

derechos, desarrollo territorial, feminismos, género y territorios. Email: dlescoba@uc.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2097-5265>

Pablo Contreras Torres

Psicólogo y Licenciado en Psicología, Universidad de La Serena, Chile. Actualmente cursando Magíster en Género e Intervención Social, Universidad Bernardo O'Higgins. Vinculado fuertemente con el servicio público y el trabajo directo con las comunidades para el desarrollo de experiencias en salud pública y dispositivos de protección especializada de derechos para niños, niñas y adolescentes. En la actualidad desarrollo experiencias de investigación y colaboración en docencia desde la Universidad de Atacama, siendo mis principales intereses: Psicología comunitaria, Derechos Humanos, Género, Inclusión y Ruralidad. Email: pablo.contreras@uda.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6914-0119>

Posiciones del Discurso de Líderes sobre una Universidad Inclusiva

Leadership Discourse Positions on an Inclusive University

Azahara Jiménez-Millán *

Universidad de Córdoba, España

RESUMEN:

La academia se encuentra en la actualidad marcada por una evidente orientación mercantil internacional con nuevos retos. Entre estos se encuentra cómo avanzar en diversidad e inclusión siguiendo las instancias de organismos internacionales como la Agenda 2030 desde Europa. Se presenta una investigación de corte cualitativo desde la perspectiva constructivista de la Grounded Theory. El objetivo del estudio ha sido explorar el discurso de quienes ejercen el liderazgo institucional en torno a la atención inclusiva a la diversidad. El instrumento de investigación ha sido la entrevista semiestructurada a 62 líderes de las universidades andaluzas (España). Los resultados muestran un mapa situacional posicional que avanza en el análisis del modelo teórico de agendas de diversidad (García-Cano et al., 2021). Para ello, se ha puesto en relación la concepción de universidad desde una postura gerencialista y las propuestas manifestadas por las y los líderes en la universidad para avanzar en inclusión en un rango desde ausencias de propuestas a un discurso más propositivo. Este mapa situacional posicional ilustra que un enfoque gerencialista en el discurso de líderes para las políticas inclusivas de la universidad implica una ausencia de propuestas para la institucionalización de la inclusión en la universidad desde la justicia social.

DESCRIPTORES:

Diversidad, Inclusión, Universidad, Gobernanza, Justicia social

ABSTRACT:

The academy is currently marked by a clear international market orientation with new challenges at different levels. Among these is how to advance in diversity and inclusion following the instances of international organizations such as the 2030 Agenda from Europe. This is qualitative research from the constructivist perspective of Grounded Theory. The research instrument was a semi-structured interview with 62 university leaders from the autonomous community of Andalusia (Spain). The results provide a situational positional map that advances in the analysis of the theoretical model of diversity agendas formed by the three discursive lines of naturalization, difference, and inequality (García-Cano et al., 2021). To this purpose, the conception of the university from a managerialist stance and the proposals expressed by university leaders to advance inclusion in a range from an absence of proposals to a more proactive discourse have been put in relation to each other. This positional situational map illustrates that a managerialist approach in the discourse of leaders for the university's inclusive policies implies an absence of proposals for the institutionalisation of attention to diversity and inclusion in the university from a social justice perspective.

KEYWORDS:

Diversity, Inclusion, University, Governance, Social justice

CÓMO CITAR:

Jiménez-Millán, A. (2023). Posiciones del discurso de líderes sobre una universidad inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 139-155.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200139>

1. Introducción

La literatura especializada sobre gobernanza universitaria asegura que el modelo organizativo universitario actual a escala global se encuentra en un momento delicado entre cuyas dificultades se encuentra la de atender a los retos sociales, de ahí que requiera una profunda reorganización. En Europa, y también en España, aunque en menor medida, se impone el nuevo gerencialismo cuyos principios rectores son la competitividad, eficiencia, rendimiento, centralización en la toma de decisiones con débil representación académica, autonomía universitaria con instrumentos de evaluación. Y en este contexto, la Universidad justifica el aumento de los controles burocráticos con el fin de asegurar la “calidad” y eficacia de resultados docentes e investigadores.

Aunque las diferencias con el mundo corporativo de las empresas son manifiestas, la comunidad universitaria comienza a reconocer ciertas similitudes en sus prácticas esenciales de docencia e investigación. Así, una cultura universitaria que presenta tensiones en su modo de entenderla: colegial y participativa VS gerencial y administrativa.

La fundamentación teórica muestra que el avance de la creciente burocratización vinculado a un mayor control administrativo empeora la situación para todos los implicados del mundo académico: alumnado, personal académico, las propias universidades y la sociedad y del sentido propio del trabajo académico. Por ello, señala una transformación hacia una reformulación de los principios organizativos a un modelo híbrido más permeable a las necesidades de la sociedad y *stakeholders* mediante instituciones colaborativas y participativas como alternativa, sin una mera obediencia ciega a las demandas del mercado poniendo en marcha un diálogo en relación con los objetivos prioritarios de una institución educativa e investigativa como la universidad. Son sabidos los obstáculos que una institución de tan larga tradición supone para el cambio como resistencia académica, insistencia en la especialización, falta de conexión con las necesidades sociales, además de ser penalizados los trabajos interdisciplinarios. El cambio hacia universidades colaborativas va en la línea de resultados como capacidad de movilizar conocimientos diversos e interdisciplinariedad para responder a la complejidad de los cambios del entorno e involucrar a múltiples partes interesadas. La complejidad subyace, además, por la paradoja que supone: mientras que el gerencialismo está en aumento y cada vez más cerca e inmerso en los quehaceres académicos, cada vez recibe más críticas y se promueve la necesidad de trabajo en equipo y liderazgos distribuidos para atender las demandas sociales.

En este marco de gestión universitaria, se evidencia cómo la Universidad presenta una tercera misión clave que atraviesa sus funciones principales de docencia e investigación y que aborda su Responsabilidad Social universitaria con múltiples dimensiones en dos direcciones: una hacia la sociedad con la transferencia del conocimiento con un compromiso y valores vinculados a ODS y derechos humanos y otra vinculado al EEES y su relación con los principios de la educación inclusiva en acceso, participación y logro académico. Ambas direcciones constituyen las líneas de acción para la construcción de una Universidad inclusiva.

En este caso, nos ha interesado los y las líderes instituciones universitarias en el sentido de que se tratan de personas cuyos cargos ocupan posiciones capaces de crear discurso y, consecuentemente, influir en las políticas de atención a la diversidad y la construcción de una universidad inclusiva (Allan et al., 2006). Todavía es escasa la investigación empírica con la convergencia de ambos conceptos: gestión universitaria-

inclusión. Al respecto, en este estudio se pretende conocer ¿cuáles son los enfoques desde los que se presentan las políticas y prácticas en diversidad en el ámbito universitario por parte de sus líderes?

2. Revisión de la literatura

2.1. *La Universidad y el gerencialismo a nivel global*

La universidad, como una institución de gran historia y prestigio mundial, se enfrenta actualmente a desafíos complejos, tal y como se ha descrito en trabajos previos (Sporn, 2007). La gobernanza y gobernabilidad de la universidad se ven influenciadas por una evidente de orientación mercantil tanto al exterior como al interior, caracterizado por los principios del nuevo gerencialismo como la competitividad, la eficacia, el rendimiento o la centralización en la toma de decisiones, lo que está originando no solo una reforma a nivel de gobernanza sino un cambio en la forma de conceptualizar la propia institución (Gavana, 2018; Giroto et al., 2013). Esta perspectiva global coincide con el panorama nacional en el cual las universidades mantienen cierta autonomía, pero se enfrentan a una financiación estatal reducida, una creciente competitividad internacional en un mundo digital globalizado, lo que ha dado lugar a la mercantilización de la educación superior y una mayor profesionalización de la gestión académica (Ferlie et al., 2009).

Este marco internacional se materializa en una gobernanza universitaria inmersa en una complejidad institucional que implica la necesidad de mantener relaciones de distinta índole entre Estado, Mercado y Sociedad. Tres dimensiones de un clásico triángulo de gobernanza de Clark que la literatura especializada al respecto advierte de cambios en las tendencias de la gobernanza de las instituciones a nivel mundial: una vertiente gerencial, empresarial y administrativa, que se mantiene a nivel anglosajón, mientras que Europa y Asia, desde su tradición académica, colegial y participativa, también evolucionan en la misma dirección, aunque con distintos ritmos entre países. Estas diferencias son reflejadas en estudios internacionales con la tendencia a respaldar posturas mixtas de la confluencia que mantienen rasgos de ambos modelos con modos híbridos (Veiga et al., 2015). Pero esta evolución de la gobernanza no está exenta de dilemas por el conflicto de intereses contrapuestos entre estos dos modos de entender la Universidad desde una cultura colegial y gerencial por lo que se reclama la necesidad de estudios que clarifiquen este asunto a nivel conceptual (Gavana, 2018).

El contexto español camina en una dirección alineada a esta visión mercantilista de la Universidad (Marini, 2020) aunque con particularidades contextuales. Por un lado, a través de distintos organismos nacionales (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, o la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), se dispone de un Estado “evaluador” de las políticas públicas en la educación superior como mecanismo de financiación y “calidad” que originan prácticas gerenciales internas. Por otro lado, las dinámicas de Mercado trascienden a las funciones fundamentales de la universidad: investigación, docencia y responsabilidad social con un desequilibrio entre ellas (Manzano-Arrondo y Suárez, 2015). Además, en el ámbito de la investigación, no se percibe que tengan en cuenta el impacto social por parte de las agencias estatales financiadoras al tiempo que se aprecia exigencia empresarial de la aplicabilidad directa de los resultados de investigación y aumento de los requerimientos de productividad causante del fenómeno conocido “publica o perece”. Al respecto, la literatura está evidenciando la existencia de una paradoja: aumento progresivo del gerencialismo en las instituciones universitarias a

nivel global y de manera paralela crecen las críticas académicas reclamando otros modos colaborativos de trabajar en la academia en equipos interdisciplinarios y modos de liderazgo distribuido (Marini, 2020).

Por otro lado, la Responsabilidad Social Universitaria se diluye en lo que debería constituir un asunto transversal en la institución (Evans et al., 2019; Rahman et al., 2019; Santos Rego, 2020). El compromiso ético y social inherente de esta tercera misión de la universidad que configura una universidad comprometida y cívica queda integrada en las otras funciones básicas constituyendo una universidad emprendedora centrada en la transferencia entendida por el desarrollo económico basado en la comercialización del conocimiento en el marco de políticas de mercado (García-Gutiérrez y Corrales, 2021).

En este marco de demanda de rescatar esa tercera misión, se inscribe el papel central de las universidades para la justicia social enunciado por la Organización de las Naciones Unidas entre los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en 2015 como parte de la Agenda 2030 en torno a la inclusión social (Márquez et al., 2021). En este sentido, desde el espacio europeo de educación superior (EEES) se expresa un posicionamiento de “garantizar que la educación superior es inclusiva y que las instituciones en las que se imparte esta formación están bien conectadas a sus comunidades” (Comisión Europea, s.f.) constituyendo un proceso de institucionalización de la atención a la diversidad y la inclusión en la universidad entendido como proceso que alcance las políticas, prácticas y cultura institucional (Hernández-Lloret y Jiménez-Millán, 2022).

2.2. Agendas de diversidad en la enseñanza superior: ¿Una universidad con enfoque de justicia social?

La actual tendencia de reflejar la diversidad de los campus universitarios a nivel internacional (centrados principalmente en el colectivo estudiantil) en el sentido del acceso de grupos tradicionalmente excluidos, queda evidenciado por la expansión de cambios organizativos de manera generalizada en las instituciones. Sin embargo, parte de la literatura se posiciona de manera crítica hacia la manera en la que se están desarrollando su gestión de gerencialista (Baltaru, 2020) situándolas en una doble atadura (Lumby, 2006).

Para algunas autoras, la presentación de los datos de políticas de masificación (*widening participation*) no siempre va de la mano con el reconocimiento de unos grupos privilegiados frente a otros y definen esta situación como silencio institucional (Acher, 2007; Gibson, 2015) cuando de una manera aséptica se evidencian cifras de desigualdad sin una reflexión. De esta manera, las prácticas institucionales que se desarrollan son descritas como neutras a la diversidad, que suponen “no hacer nada” (Jones, 2014) considerando la desigualdad como inexorable pues suponen un encubrimiento de las desventajas existentes. Concretamente, Sosanya Marie Jones, se centra en las políticas neutras de raza realizando entrevistas en cuatro instituciones de EE. UU. y argumenta que el desarrollo de políticas de diversidad parte de la imposición de la Corte Suprema y; por tanto, insuficientes para el acceso y retención de grupos infrarrepresentados ya que este tipo de medidas *top-down* muestran una obligatoriedad de su implantación sin una comprensión de las situaciones de desigualdad.

Sin embargo, el patrón internacional de las instituciones de educación superior sobre la presencia de diversidad de estudiantado también les está siendo de utilidad como indicador de calidad (Baltaru, 2020) como argumento de apertura al tiempo que dar “muestras de excelencia”, convirtiéndose, así, la diversidad como un mero instrumento

(Lumby, 2006). En este sentido, una imagen vanguardista es mostrada por las universidades como la posibilidad de vivir experiencias multiculturales por parte del colectivo estudiantil de todo el mundo, aunque con frecuencia sin incluir al colectivo de profesorado y trabajadores (Kimura, 2014). Desde este planteamiento lleva incluso a justificarse en estudios sobre diversidad que la interacción con “los diversos” (tradicionalmente excluidos) permite el desarrollo de competencias y habilidades sociales, promover la responsabilidad personal y social (French, 2017; Gleason, 2020).

Dadas estas tendencias, más de reputación que de compromiso real con unos principios enunciados en las misiones universitarias (Baltaru, 2020), autoras como Elizabeth Allan y otros (2006) o Susana Iverson (2008) advierten que detrás de este tipo de discursos de diversidad de los campus, subyace una orientación gerencialista, como venimos describiendo desde el comienzo, cuyo mensaje de excelencia vinculado a la variedad representada en los campus no deja de ser un mercancía presentando o “vendiendo” la institución como plural y abierta. Al respecto, Iverson (2008) mediante el análisis del discurso de los planes de diversidad de 20 universidades americanas elabora un modelo en el que demuestra la dicotomía que venimos argumentando: por un lado, discurso de mercado de manera dominante con dos líneas discursivas (excelencia y gerencialismo) en el que la diversidad es entendida como mercancía ya que aporta valor económico a la institución en el sentido de que contribuye a mejorar su posicionamiento en el mercado académico y, por otro, discurso de democracia, que emerge como alternativa y potencial de cambio con ideas sobre inclusión y oportunidad, responsabilidad cívica y razón, diálogo deliberativo defendiendo un imperativo moral para la justicia, equidad e igualdad social y acceso y respeto por el individuo dentro de la comunidad universitaria. De esta manera, pretende llamar la atención sobre “cómo los planes de acción de diversidad en su forma actual pueden (inconscientemente) comprometer el logro de sus propios objetivos” (p. 195) ya que domina un discurso de mercado a pesar de los valores de democracia que sitúa el agente de cambio en lo común, lo compartido, como reflejan los planes pues obvian desigualdad estructural.

Este discurso de mercado es identificado por Goldstein y Meisenbach (2016) como *business-case for diversity* al explicar que detrás de las *affirmative action* que promueven la presencia de colectivos no tradicionales en la universidad se articulan mecanismos que en realidad son “*an argument for the integration of minority students to help enhance the education and professional preparation of predominantly White student populations, thus prioritizing White interests over historically marginalized racial groups and perpetuating White entitlement?*” (p. 15). El mismo enfoque siguen Aguirre y Martínez (2006) al hablar de *window dress diversity* como oportunidades simbólicas o tokenismo (Baltaru, 2020) que enmascaran la diversidad al seguir una agenda gerencial (Archer, 2007).

También, desde una perspectiva crítica en estos asuntos se encuentra el discurso de Sara Ahmed (2021) pues considera que la simple presencia de estudiantes tradicionalmente excluidos no implica directamente la eliminación de la desigualdad, sino más bien, engalana la universidad con insignias que no reflejan lo que pretenden. Porque, como advierte Bowl (2016), el contexto internacional de competencia entre instituciones, como se reflejaba en el apartado previo, favorece la llamada de captación estudiantil multicultural, pero con recursos económicos suficientes, lo que no supone un compromiso real con la inclusión.

Frente a esta posición institucional simbólica con la inclusión, un discurso desde la justicia social se enmarcaría en un modelo con un compromiso firme para la eliminación de todo tipo de desigualdad. Constituiría, en este caso, lo que Iverson

(2008) identifica como discurso de democracia al cual las universidades no han llegado al no conseguir superar la discriminación presente, a pesar del acceso a determinados grupos como minorías raciales o étnicas, mujeres o estudiantado con discapacidad o condicionantes socioeconómicos desfavorecidos. De esta manera, diferentes trabajos sobre el discurso de la diversidad evidencian que no solo no consiguen su propósito, sino que lo reproducen con un mantenimiento del *status quo* (Archer, 2007; Thomas, 2020). Según Kezar y Quaye (2008) se ha avanzado a nivel organizativo en el trabajo por la diversidad mediante la creación de consejos, comités y grupos de trabajo que funcionan a modo de red cuyos líderes están creando alianzas en la gestión para avanzar hacia el discurso de democracia, así como en estructuras con una persona responsable en diversidad como cabeza visible (Baltaru, 2020). Sin embargo, se indica entre las dificultades de este tipo de líderes una *equity fatigue* (Ahmed, 2021) caracterizada por la frustración, el cansancio y la depresión que conlleva las prácticas de diversidad para el personal que las llevan a cabo como únicos responsables de “hacer diversidad”, pues supone para el resto de la institución considerar la creación de estas unidades o servicios como un fin en sí mismo y eximirse de su responsabilidad con la diversidad al disponer la institución de una persona encargada para este trabajo.

Desde este planteamiento, para el desarrollo de agendas de diversidad no basta con la promoción de la presencia de “otros” o la expansión a nivel organizacional, sino de ponerla en valor mediante posicionamientos de diálogo *cross-difference* y *storytelling* (Iverson, 2008) para la comprensión, interpretación y compromiso (Aguirre y Martínez, 2002) y esto significa en la práctica dedicar recursos humanos y económicos (Ahmed, 2021).

De esta manera, el concepto de excelencia vinculado a diversidad de los campus es presentado en la literatura desde dos posicionamientos. Desde una perspectiva menos crítica, excelencia inclusiva asociada a pluralidad de los campus, como producto mercantil de las universidades, de la mayoría de las universidades, pero sobre todo de las universidades de élite (Baltaru, 2020); y por otro, como un proceso de transformación desde el paradigma de justicia social de manera que ese compromiso trascienda a la cultura de la institución para hacerla más accesible, justa y participativa (Dorimé-Williams, 2018).

Los procesos de institucionalización de una agenda de diversidad son incipientes en el contexto español (Álvarez Castillo y García-Cano, 2022). Recientemente, las investigadoras Hernández-Lloret y Jiménez-Millán (2022) recapitulan las contribuciones hasta el momento precisando cinco fases desde un primer diagnóstico, a partir de la exploración de otras experiencias hasta su desarrollo, institucionalización hacia la transformación de una cultura inclusiva y evaluación de los discursos y prácticas implementadas. De manera concreta, distintos trabajos pretenden ser palanca para transformar las aulas y las universidades desde la voz de diferentes actores. Al respecto, desde la voz de estudiantado (por ejemplo, Hinojosa Pareja et al., 2022) o desde la voz del profesorado facilitadores (por ejemplo, Moriña y Orozco, 2023), con la finalidad de pasar de los ideales a los hechos.

Por tanto, con el objeto de contribuir al conocimiento para este proceso y conocer los enfoques desde los que se pretenden avanzar en diversidad e inclusión en las universidades españolas, las preguntas de investigación que guían el estudio han sido ¿qué posicionamiento sostienen las propuestas de los líderes de las instituciones universitarias españolas en diversidad e inclusión en un marco de creciente gerencialismo en el ámbito universitario? Para ello, partimos de un estudio previo (García-Cano et al., 2021) que avanzó en la definición de un modelo teórico de agendas

de diversidad en la universidad con tres tipologías discursivas (discurso de naturalización, discurso de diferencia y discurso de desigualdad) cuyas dimensiones se muestran en el Cuadro 1. Las autoras avanzaban que estos patrones no eran posicionamientos absolutos, sino que las y los líderes no reflexionaban desde los mismos modelos en referencia a todos los asuntos de gobernanza, por lo que en este artículo se profundiza sobre estos deslizamientos en los discursos.

Cuadro 1

Dimensiones discursivas del modelo de agendas universitarias según su orientación: Naturalización, diferencia y desigualdad (García-Cano et al., 2021)

Dimensiones	Naturalización	Diferencia	Desigualdad
Alcance de las políticas	Conservadora: proporcionada, logro	En proceso: específicas y especializadas	Incipiente: en constante revisión
Nivel de percepción de la sensibilización de la comunidad universitaria	Alta: “se ha tomado ya conciencia plena”	Media: “ha mejorado mucho”	“Todavía queda mucho por recorrer”
Motivación a la que responden las prácticas	Hartazgo Carga burocrática y coste en recursos Supuesta igualdad de trato	Legislación Vanguardia e inercia (otros lo hacen)	Modelos alternativos a los existentes. Imaginar la universidad para cuerpos que nunca han estado
Obstáculos percibidos para su institucionalización	Normalización, sin obstáculos	No más que para otras temáticas	Alto grado, más que en otros temas institucionales
Postura con respecto a la institución	Complaciente Responsabilidad individual	Benévola Responsabilidad compartida	Crítica Injusticia institucional

3. Método

Se presenta un estudio desde el paradigma cualitativo desde el posicionamiento constructivista de la *Grounded Theory* dado que se considera una metodología para la investigación en justicia social y áreas de política social (Charmaz, 2012).

Desde esta postura constructivista, se ha utilizado el enfoque metodológico del análisis situacional y, de manera más concreta, el mapa posicional (Clarke, 2022) como enfoque cartográfico específico que presenta la mayor posición asumida o no asumida de los datos sobre ejes discursivos particulares de variación y diferencia, preocupación y controversia alrededor de asuntos complicados de la situación. Concretamente, en este trabajo se ha presenta un mapa situacional posicional para conceptualizar las distintas posiciones discursivas argumentadas por líderes en relación con la agenda diversidad e inclusión en la universidad.

El trabajo de campo formado por 62 entrevistas semiestructuras (32 hombres y 30 mujeres) a personas que ocupaban un cargo de responsabilidad o representatividad de todos los estamentos universitarios de las 9 universidades andaluzas se llevó a cabo de manera presencial entre 2018 y 2020, a excepción de las realizadas de modo virtual a partir del inicio de la pandemia por covid19 en dos universidades.

Siguiendo la *Grounded Theory* y con el apoyo del software específico ATLAS.ti v. 22 para todas las fases del proceso de investigación, el proceso de análisis ha consistido en la transcripción literal de todas las entrevistas, un proceso de codificación formado por

varios ciclos: una primera codificación abierta de cuya lectura emergían códigos de manera inductiva, una codificación axial en la que se estuvieron realizando relaciones entre los códigos previos estableciendo categorías, y una codificación selectiva en la que se fueron ubicando códigos, categorías y citas de manera organizada hasta la saturación teórica y la constitución del mapa posicional. A lo largo de todo el proceso se redactaron memos y elaboraron distintos mapas relacionales que iban permitiendo la reflexión y el avance en el muestreo teórico con preguntas continuas a los datos (Strauss y Corbin, 2008). El trabajo previo que dio lugar al modelo teórico tridimensional de agendas de diversidad (García-Cano et al., 2021) se vuelve a profundizar en él, volviendo a los datos, a través de un análisis de coocurrencias de las categorías que constituyeron las tres tipologías discursivas (DN, DDif, DDes), obteniendo las distintas intersecciones y nudos interpretativos que constituyen las posiciones del mapa posicional que se presenta en resultados.

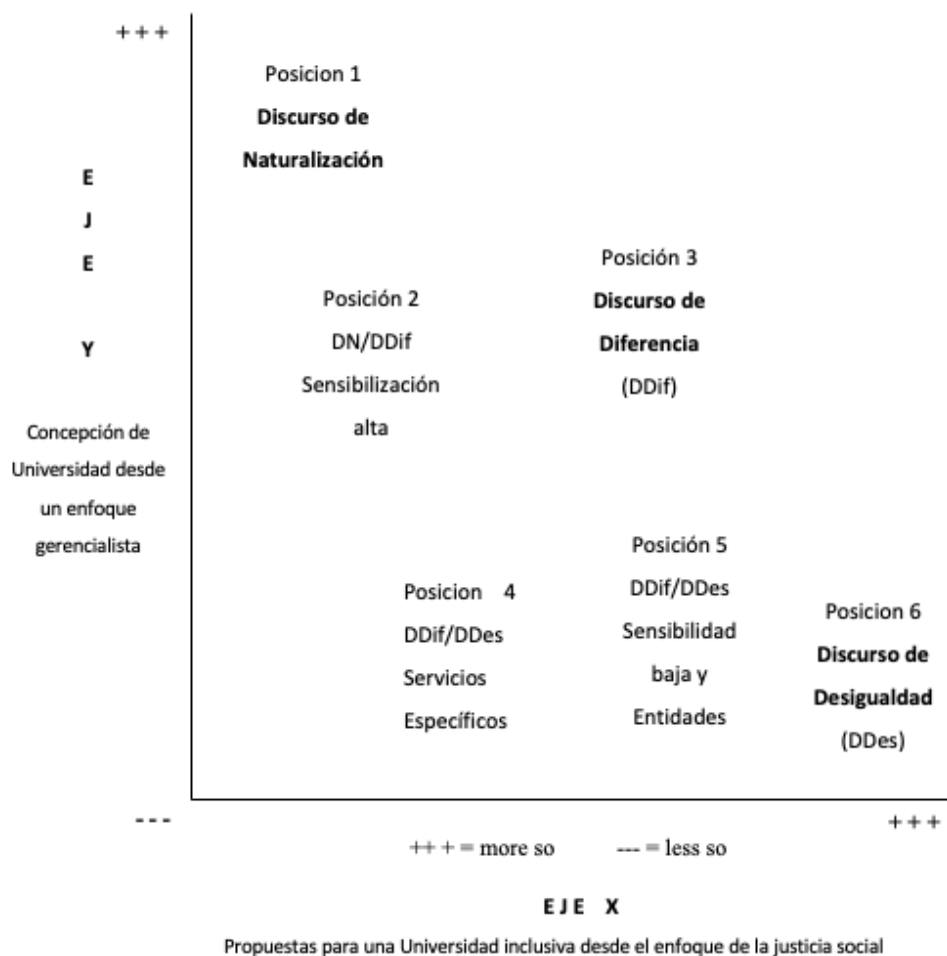
El análisis de los datos del trabajo previo de agendas de diversidad (García-Cano et al., 2021) evidenció que no hay posicionamientos absolutos en los discursos de líderes en torno a la diversidad y la inclusión en la universidad, es decir, ningún líder entrevistado reflexiona desde el mismo modelo en referencia a todos los asuntos de gobernanza universitaria, ámbitos de institucionalización o colectivos en situación de vulnerabilidad o infrarrepresentación. Por ello, este artículo vuelve a profundizar en él, volviendo a los datos, a través de un análisis de coocurrencias de las categorías que constituyeron las tres tipologías discursivas, obteniendo las distintas intersecciones y nudos interpretativos que constituyen las posiciones del mapa posicional que se presenta en resultados.

4. Resultados: Mapa posicional situacional del modelo de agendas de diversidad

Los resultados de este estudio presentan el mapa posicional situacional (Clarke et al., 2022) del modelo de agendas de diversidad naturalización (DN), diferencia (DDif) y desigualdad (DDes) (García-Cano et al., 2021) formado por seis posiciones discursivas.

El eje-x representa las propuestas manifestadas por las y los líderes en la universidad para avanzar en inclusión, en un rango desde ausencia de propuestas (- - -) a un discurso más propositivo (+ + +). El eje-y representa la presencia de una concepción de la universidad desde enfoque gerencialista en el discurso de las y los líderes entrevistados. Este mapa posicional ilustra la idea de que un enfoque gerencialista en el discurso de líderes para las políticas inclusivas de la Universidad implica una ausencia de propuestas para la institucionalización de la atención a la diversidad y la inclusión en la Universidad desde la justicia social o la desigualdad.

Figura 1
Mapa posicional del discurso de líderes de las agendas de la diversidad¹



Las dimensiones del modelo de agendas de diversidad (García-Cano et al., 2021) guían la explicación del mapa situacional construido (véase Figura 1) a partir del discurso de líderes institucionales universitarios.

La posición 1, en la que se sitúa la agenda de naturalización y cuyas dimensiones están formadas por: una percepción conservadora (proporcionada y de logro) del alcance de las políticas sociales de la Universidad; una percepción del nivel de sensibilización de la comunidad universitaria alta; sensación de hartazgo de las medidas que se toman con una manifestación de elevada carga burocrática para la elaboración de diagnósticos o planes y coste en recursos por la percepción de una supuesta igualdad de trato alcanzada, sin percepción de obstáculos para la institucionalización por una vida universitaria normalizada y siendo complaciente con la institución aludiendo a la responsabilidad individual.

Una nueva mirada de la explicación de la agenda de naturalización sitúa las citas codificadas para esta agenda asociadas a una concepción de la universidad desde un enfoque gerencialista que justifica las acciones en diversidad por los beneficios que

¹ Elaborado a partir de Clarke, *Situational Analysis 2e* SAGE Publishing, 2018. Template de análisis situacional descargada de <https://study.sagepub.com/clarke2e/student-resources/templates> (Clarke et al., 2022).

reporta para la propia institución, ya que mejora su imagen institucional al satisfacer necesidades de su “clientela”. Por tanto, al ser complaciente con la institución se encuentra vinculado al enriquecimiento institucional justificado por el convencimiento de la necesidad del cumplimiento de unos criterios de internacionalización impuestos por el mundo del mercado internacional y globalizado. Un mundo de rankings internacionales de las universidades cuya elevada posición en esa clasificación de las universidades favorecería una buena imagen institucional y promovería, desde este modelo discursivo, una repercusión beneficiosa para la institución, como muestra esta cita de un representante del Personal Técnico de Gestión y Administración y Servicios (PTGAS):

(...) eso sí que es una parte de sus objetivos estratégicos donde sí que se está volcando y estamos en los ranking en unas posiciones bastante buenas. Ten en cuenta que aquí la Universidad es muy habitual cruzarte con chinos, paquistaní, americanos, de todo tipo, indios, de todos los continentes. (...) Tenemos banderas de todos los países... (U6_PTGAS(1)_H_26-02-2020)

Estas supuestas necesidades mercantiles de la institución las hacen propias los miembros de la comunidad universitaria cuyo discurso se sitúa en una agenda de naturalización. Sobre todo, desde PDI y PTGAS con este posicionamiento valoran el ámbito de la investigación y sus procedimientos (“internacionales” y la relación con el Estado) como asunto central en la universidad y no perciben obstáculos en el binomio investigación (mercantilizada) e inclusión. Por tanto, a mayor complacencia con la institución con asuntos de internacionalización de la Universidad y sus elevados posicionamientos en rankings internacionales cuyos criterios que se encuentran alejados de objetivos relacionados con la diversidad y la inclusión en la Universidad, implica una concepción de la universidad desde un enfoque gerencialista que justifica las acciones en diversidad por los beneficios que reporta para la propia institución y se situará un discurso más alejado para el establecimiento de propuestas para avanzar en justicia social.

La posición 2, se trata de una posición compartida en la agenda de naturalización y la agenda de la diferencia. Las entrevistas han mostrado en ocasiones un discurso de líderes que se mueven entre estas dos agendas según el aspecto abordado (colectivo, ámbito u otros asuntos universitarios) en distintos momentos de la entrevista. Por ejemplo, en estas situaciones destaca como aspecto coincidente en ambas la percepción de un nivel de sensibilización alto en la comunidad universitaria desde la agenda de naturalización, que justifica lo innecesario de las medidas, o un nivel medio-alto desde una agenda de diferencia que justifica que las políticas y acciones llevadas a cabo funcionan, como muestran los siguientes fragmentos de dos personas con cargo de Rector y Rectora:

Yo creo que la sensibilidad la tenemos todos, ¿no? Yo creo que eso es una cosa que esa sensibilidad existe (...). Lo que yo percibo, que cuando se habla de universidad inclusiva, muchas veces lo único que estamos pensando son en las barreras físicas, ¿no? Y te lo ponen muchas veces como el paradigma de universidad inclusiva, y hay otras cuestiones, ¿no? Bueno, pues personas con otras capacidades intelectuales y tal, que no se atienden suficientemente. Eso es un poco una percepción. Pero, bueno, que yo creo que sí que hay varios programas, por ejemplo, de la Fundación Once, donde participan las universidades, y diversidad... en fin, que sí hay. (U1_Rect_H_21-10-2019)

(...) nosotros en eso como somos la primera universidad europea en enviar y recibir Erasmus, la multiculturalidad forma parte de nuestro ADN como universidad. Piensa además que como el 50% de estudiantes de la (nombre Universidad) vienen de fuera de la (nombre ciudad). Por tanto, ya se establece una convivencia diferente a cuando todo el mundo está en su casa. Y esto es

importante. Esto es ya te hace un nicho especial de inserción.
(U3_Rect_M_14-01-2020)

Las posiciones 3, 4 y 5, la agenda de diferencia, como agenda mayoritaria en el discurso ocupa mayor número de posiciones referida a distintos aspectos para la gestión e institucionalización de la diversidad e inclusión en la Universidad. La *posición 3*, como zona más central y amplia está ocupada por la agenda de diferencia como explicación general del conjunto de dimensiones descritas (Cuadro 1): en la medida que el discurso se mueve por el ensalzamiento del alcance de las políticas y medidas desarrolladas, pero se justifica su motivación por la legislación y la inercia institucional, la postura hacia la institución es benévola y sitúa el discurso alejado de un posicionamiento reflexivo que le lleve al debate para la mejora de la Universidad en responsabilidad social universitaria. Por ejemplo, estos dos fragmentos aluden a barreras físicas y accesibilidad universal desde un discurso de diferencia:

Cuando yo llegué rampas de acceso para las sillas de ruedas, o alumnos con discapacidad... políticas de ese tipo, en los 90 no se hacían, y hoy en día está en moda en todos lados y se está trabajando en ese sentido, es decir, todo se va cambiando, no es sencillo cambiar la sociedad de un día para otro. Hay que ir poquito a poco y con buena letra y no decayendo porque este tipo de políticas como otras, que tengan un objetivo final, de el cambio de la sociedad, momentos duros en los que te vas a encontrar contra muros, contra muros.
(U2_PTGAS_H_9-4-2019)

Tenemos nosotros el área de accesibilidad universal, que está dentro del Secretariado de Inclusión, que hizo un catálogo de todas las medidas necesarias que tiene que adoptar la (nombre universidad) para hacerla desde el punto de vista arquitectónico, accesible, y en este sentido, hay una sensibilización por parte de todos los centros porque la directora de esa área visitó a todos los centros, se reunió con todos los equipos decanales mostrando las necesidades y las dificultades que mostraba el centro X para que fuese totalmente accesible y con el esfuerzo, con el compromiso de muchos de esos centros, hemos conseguido que la universidad poco a poco vaya eliminando esas barreras arquitectónicas y sea accesible.
(U3_Vicerrect_M_2-5-2019)

La posición 4 constituye la alusión a los servicios específicos (Unidad de Igualdad y Unidad de Diversidad/Diversidad/Inclusión) tanto desde la agenda de diferencia como desde la agenda de desigualdad, ocupando una temática central en los discursos que argumentan tanto la valoración positiva de su labor (en igualdad de género y personas con discapacidad) como la percepción de que se debe seguir avanzando. También, en esta posición 4 hemos situado un discurso compartido por líderes que se mueven entre las agendas de diferencia y desigualdad para exponer las dificultades económicas de la institución, frecuentemente vinculado a la calidad y cantidad de servicios para la atención desde los servicios específicos, como un problema de recursos que se encuentra presente en las universidades públicas andaluzas. El asunto de recursos se convierte en una excusa recurrente para justificar que se hace lo que se puede (como posición más próxima al DDif) y a veces el discurso se acerca a posturas más reivindicativas de justicia social (más próximo al DDes). Ambos, servicios específicos y recursos, constituyen asuntos situados en una posición intermedia con la percepción de barreras en un rango en el eje-x que va desde la responsabilidad compartida (más próximo al DDif) a una injusticia institucional (DDes).

Si por institución consideramos ahora mismo la persona que está a cargo del área que incluye esto que es la vicerrectora de Vida Universitaria y Responsabilidad Social, entiendo que sí que ella tiene claro la diversidad (...) Ella es la cabeza y ella es la que tiene delegadas las competencias con el Rector, pues y se supone que como está institucionalizado... Otra cuestión es que toda la institución, es decir, el Rectorado y eso apueste que como todo: necesitamos recursos humanos y recursos materiales. Si decimos que sí que atendemos, pero no ponemos recursos

pues no deja de ser una declaración de intenciones. (U1_DirecServ_H_2-5-2018)

Bueno, en estos momentos estamos trabajando ahí también con eso: la educación es eso, eso es fundamentalmente ese proceso con educación comprometido radicalmente con la libertad y la justicia social, con la equidad, por evitar procesos de exclusión, de segregación, pues nos vamos enfrentando desde ese presupuesto a las distintas actuaciones que tienen que ver con la universidad, ¿no? Desarrollando nuevos programas, desarrollando nuevas normativas, organizando actividades, jornadas, no sé, con los propios sistemas de becas, tenemos becas de emergencia para atender cualquier tipo de hándicap económico, social. (U2_Vicerrect_H_4-6-2019)

La posición 5 ocupada por el espectro de la percepción de la sensibilización de la comunidad universitaria abarcando un rango que incluye sensibilidad media-baja expresado como “ha mejorado mucho” (DDif) hasta la percepción de un nivel de sensibilización bajo de la comunidad universitario expresado como “queda mucho por recorrer” (DDes). También en la posición 5 situamos la relación de la Universidad con las entidades externas, desde posturas que valoran los convenios con otras instituciones o asociaciones como “funcionan bien” considerándolos una buena práctica institucional (DDif) hasta posturas más críticas (DDes) que reclaman relaciones bidireccionales de participación con la sociedad. El abanico de posiciones que se desplazan entre la diferencia y la desigualdad sitúa el discurso más o menos alejado de posicionamientos gerencialistas. Argumentando, desde estas posiciones medias, que se piensa en modelos de gobernanza que combine criterios gerenciales con propuestas para construir una universidad inclusiva desde la justicia social.

Nuestra vicerrectora de una forma muy brillante siempre pone que es excelente no solo por la producción científica, sino por el hecho de la atención a la diversidad, y eso, que parece una cuestión nimia, es una cuestión muy importante porque estamos acentuando, pasando el acento de la producción científica a decir que la universidad es cuna del saber, de ciencia, y de educación y para que realmente podamos ser excelentes pues tenemos que atender a todas aquellas cosas que la universidad hace para darle respuesta universitaria (...). (U1_Dirc_M_19-3-18)

La posición 6, como agenda de desigualdad, y definida como un posicionamiento más crítico hacia la institucionalización ocupa una posición cuyos discursos más próximos a ella se sitúan más alejados de la perspectiva gerencialista. La conceptualización de las dimensiones de esta agenda estaba constituida por un alcance incipiente de las políticas y que requiere constante revisión e imaginar la universidad para aquellos colectivos que nunca han estado. Desde esta posición, se percibe un nivel alto de obstáculos para la toma de decisiones y elaboración e implementación de medidas de diversidad e inclusión en la universidad. Por tanto, posicionarse en la existencia de injusticia institucional en la universidad supone cuestionar la perspectiva de mercado imperante.

Falta todo. Ahora mismo hay posiciones individuales en la universidad. No hay una universidad que apueste seriamente por esto. (...) Falta muchísimo, pero bueno, hay compromiso, y hay voluntad y hay recursos, que van mejorando, y vamos intentando hacer lo que podamos, pero la universidad, en mayúsculas plural, no es un tema que preocupe, ni siquiera creo que es consciente del problema, ni cómo el tema está en sus universidades. (U3_Dir_H_2-5-2019)

En los sexenios de investigación sí son exigentes. Exactamente. Entonces, ahí es donde se cargan las tintas. Y, por eso es la importancia, por ejemplo, ahora han sacado los sexenios de transferencia, es decir, ellos... desde este punto de vista de la mercantilización, que desde mi punto de vista sufre la universidad pública, nada más hay que ver que casi todos los palos van hacia ciencias sociales, ciencias humanas, es decir, en ese intento de recortar, siempre son estos los que se suponen que menos dan a la empresa, los más desfavorecidos o los que menos

aportación económica se les da y menos valorados en general.
(U5_Vicerrect_H_31-10-2019)

5. Discusión y conclusiones

En educación superior los compromisos por la diversidad, equidad e inclusión todavía no han alcanzado la transformación de la cultura universitaria (Álvarez Castillo y García-Cano, 2022; Didriksson y Márquez, 2023; Moriña y Orozco, 2023). Para ello, es necesario que las instituciones reflexionen y autoevalúen de manera sincera las personas, políticas y procesos destinados a la promoción de entornos educativos más justos (Dorimé-Williams, 2018) planificando agendas de diversidad que forman parte de las políticas universitarias en la actualidad y un desarrollo hacia la equidad necesita de marcos amplios y transversales de actuación que atraviese toda la institución (Baltaru, 2020).

Desde esta mirada, con un concepto de diversidad contextual, dinámico, desde la interseccional, que complejiza el abordaje de la inclusión, se han definido seis posiciones discursivas en un mapa situacional posicional que difuminan los límites entre las tres tipologías discursivas de agendas de diversidad (García-Cano et al., 2021) siguiendo la senda de las autoras de la no existencia de posicionamientos absolutos. El abanico de posiciones discursivas desde la 1, discurso de naturalización, que concibe la inclusión como alcanzada y posiciones discursivas intermedias, como la posición 4, que perciben la existencia de Servicios Específicos como una justificación suficiente de la inclusión alcanzada. Discursos que se alinean a posicionamientos de autoras como Baltaru (2020) que argumenta el aumento de las estructuras organizadas en las instituciones universitarias sin producirse un avance en posicionamientos críticos o reflexivos de sus políticas desde la justicia social; lo que implicaría más políticas neutras, un “no hacer nada” (Jones, 2014) que un posicionamiento más crítico que reclame que el hecho de hablar de diversidad no fuera considerado en un fin en sí mismo (Ahmed, 2021).

Necesitamos preguntarnos qué modelo de Universidad queremos, qué estamos dispuestos a poner en valor. El mapa posicional muestra que se ha aprendido académicamente a decir que la diversidad tiene valor, y la institución sobrevalora disponer de ciertas políticas y prácticas que muestran un compromiso con la inclusión (posiciones intermedias). Si embargo, la profundización en los datos y el análisis de los nudos analíticos donde coocurren rasgos de varias tipologías discursivas evidencia un significado no siempre alineado a un posicionamiento desde la justicia social y la desigualdad (posición 6). Los resultados evidencian unas concepciones de diversidad e inclusión ambiguas en la Educación Superior, los cuales son coincidentes con trabajos como los regímenes de desigualdad de Thomas (2020) o la convivencia de los discursos de mercado y democracia de Iverson (2007).

Por otro lado, la agenda institucional sobre diversidad e inclusión en las universidades españolas no tiene un posicionamiento de diversidad transversal desde la desigualdad que interpele a toda la comunidad universitaria y a sus líderes, sino que predomina un discurso que subyace un modelo de déficit con discursos sobre todo vinculados a prácticas de adaptaciones curriculares de alumnado con discapacidad o necesidades específicas que desarrolla un Servicio especializado (Posición 4). Además, se justifica que “hace todo lo que puede” por la dificultad del desembolso de grandes inversiones para pocas personas porque la universidad no tiene suficientes recursos, en una academia inmersa en un modelo mercantil. El discurso más frecuente se muestra benevolente con la institución. Se interpreta así que lo realmente importante en el

ámbito universitario se trata del mérito al encontrarse inmerso en un contexto internacional de competitividad por posicionarse en unos rankings que lejos están de situarse en paradigmas de justicia social (Baltaru, 2020).

El análisis posicional evidencia un predominio de posturas intermedias donde un discurso de diferencia (vamos por buen camino y la institución lo está haciendo muy bien con los recursos que tiene) mantiene ciertas posiciones discursivas que coinciden con un discurso de naturalización (ya está la inclusión institucionalizada y todo hecho) o hacia un discurso de desigualdad (es cuestión de derechos y todavía no se ha alcanzado la equidad).

Este trabajo aporta un novedoso abordaje metodológico (análisis situacional posicional) escasamente empleado en el contexto español y en el campo conceptual abordado. Asimismo, anima a la reflexión sobre cómo imaginan las y los líderes institucionales una universidad inclusiva y su proceso de institucionalización, todavía incipiente en España (Álvarez Castillo y García-Cano, 2022), así como qué posicionamiento teórico va a sostener la palanca de cambio hacia la transformación.

Agradecimientos

El trabajo se ha desarrollado en el marco de un proyecto de investigación Estatal I+D+I titulado “Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización” (Ref. EDU2017-82867-R), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional en la convocatoria de ayudas de 2017 orientada a los Retos de la Sociedad (Resolución de Concesión publicada el 14-6-2018). Además, ha tenido lugar en el marco de un contrato predoctoral FPU concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Ref. FPU18/05361).

Referencias

- Acher, L. (2007). Diversity, equality and higher education: A critical reflection on the ab/use of equity discourse within widening participation. *Teaching in Higher Education*, 12(5), 635-653. <https://doi.org/10.1080/13562510701595325>
- Aguirre, A. y Martínez, R. (2002). Leadership practices and diversity in higher education: Transitional and transformational frameworks. *Journal of Leadership Studies*, 8(3), 53-62. <https://doi.org/10.1177/10717919020080030>
- Ahmed, S. (2021). *Complaint!* Duke.
- Allan, E. J., Gordon, S. P. y Iverson, S. V. (2006). Re/thinking practices of power: the discursive framing of leadership in the chronicle of higher education. *The Review of Higher Education*, 30(1), 41-68. <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0045>
- Álvarez Castillo, J. L. y García-Cano Torrico, M. (2022). *Diversidad e inclusión. La vía de la institucionalización*. Narcea.
- Baltaru, R. D. (2020). The rise of agentic inclusion in the UK universities: Maintaining reputation through (formal) diversification. *Studies in Higher Education*, 45(2), 531-559. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739015>
- Bowl, M. (2016). Differentiation, distinction, and equality. Or diversity? The language of the marketised university: An England, New Zealand comparison. *Studies in Higher Education*, 43(4), 671-688. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1190961>

- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Clarke, A. E. (2022). Situating grounded theory and situational analysis in interpretative qualitative inquiry. En A. E. Clarke, R. Washburn y C. Friese (Eds.), *Situational analysis in practice. Mapping relationalities across disciplines*. Routledge.
- Didriksson, A. y Márquez, C. (2023). *Revertir la desigualdad: El reto de la transformación educativa con inclusión y equidad*. UDUALC.
- Dorimé-Williams, M. (2018). Developing socially just practices and policies in assessment. *New Directions for Institutional Research*, 177, 41-56. <https://doi.org/10.1002/ir.20255>
- Evans, C., Rees, G., Taylor, C. y Wright, C. (2019). Widening access' to higher education: The reproduction of university hierarchies through policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1390165>
- Ferlie, E., Musselin, C. y Andresani, G. (2009) The governance of higher education systems: a public management perspective. En C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie y E. Ferlie (Eds.), *University governance: Western European comparative perspectives* (pp. 1-19). Springer.
- French, A. (2017). Toward a new conceptual model: Integrating the social change model of leadership development and Tinto's model of student persistence. *Journal of Leadership Education*, 16(3), 97-110. <https://doi.org/10.12806/V16/I3/T4>
- García-Cano, M., Jiménez-Millán, A., y Hinojosa-Pareja, E. F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*, 18, art 4. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- García-Gutiérrez, J. y Corrales, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la universidad: El caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- Gavana, J. C. (2018). *El gobierno de la universidad*. Bosh Constitucional.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 51-77. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Giroto, M., Mundet Hiern, J. y Llinàs Audet, F. J. (2013). Estrategia en la universidad: ¿Cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras? *Revista de educación*, (361). <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-361-136>
- Gleason, N. W. (2020). Conclusion: Strategic leadership for diversity and inclusion in higher education. En C. Sanger, N. Gleason (Eds.), *Diversity and inclusion in global higher education* (pp. 89-126). Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_11
- Goldstein, M. y Meisenbach, R. J. (2017). Reproducing whiteness through diversity: A critical discourse analysis of the pro-affirmative action amicus briefs in the Fisher case. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(2), 162-180. <https://doi.org/10.1037/dhe0000014>
- Hernández-Lloret, C. M. y Jiménez-Millán, A. (2022). Concepto y fases de un proceso de institucionalización en la educación superior para una universidad inclusiva. En J. L. Álvarez Castillo y M. García-Cano Torrico (Eds.), *Diversidad e inclusión en la educación superior: la vía de la institucionalización* (pp.193-202). Narcea.
- Hinojosa Pareja, E. F., Zamora, E. y Ruiz Calzado, I. (2022). Más allá de la ley. Transitar y acceder a la Universidad Española con parálisis cerebral. *Siglo cero*, 53(2), 103-124. <https://doi.org/10.14201/scero2022532103124>
- Iverson, S. V. (2008). Capitalizing on change: The discursive framing of diversity in u.s. land-grant universities. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 28-49. <https://doi.org/10.1080/10665680801972849>

- Jones, S. M. (2014). Diversity leadership under race-neutral policies in higher education. *Equality, Diversity and Inclusion*, 33(8), art 2. <https://doi.org/10.1108/EDI-01-2013-0002>
- Kimura, M. (2014). Non-performativity of university and subjectification of students: The question of equality and diversity in UK Universities. *British Journal of Sociology of Education* 35(4), 523-540. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.777207>
- Kezar, A. y Quaye, S. (2008). Creating a web of support: An important leadership strategy for advancing campus diversity. *Higher Education*, 55(1), 69-92. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9068-2>
- Lumby, J. (2006). Conceptualizing diversity and leadership: Evidence from 10 cases. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1741143206062487>
- Manzano-Arrondo, V. y Suárez García, E. (2015). Unidad de acción comprometida: Una propuesta de solución ante el problema universitario del servicio a la sociedad. *Hábitat y Sociedad*, 8, 147-165. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2015.i8.07>
- Marini, G. (2020). Coercive and mimetic isomorphism as outcomes of authority reconfigurations in French and Spanish academic career systems. *Policy Reviews in Higher Education*, 18, 26-56. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1806726>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moraña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 39-59. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2023). Facilitadores para la inclusión: Claves para el éxito universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. <https://doi.org/10.15366/riee2022.16.1.002>
- Rahman, A. A., Castka, P. y Love, T. (2019). Corporate social responsibility in higher education: A study of the institutionalisation of CSR in Malaysian public universities. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(4), 916-928. <https://doi.org/10.1002/csr.1731>
- Santos Rego, M. A. (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- Sporn, B. (2007). Governance and administration: Organizational and structural trends. En J. F. Forest y G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 141-157). Springer.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2008). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Thomas, J. M. (2020). *Diversity regimes*. Rutgers University Press.
- Veiga A., Magalhães A. y Amaral A. (2015). From collegial governance to boardism: Reconfiguring governance in higher education. En J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill y M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_22

Breve CV de la autora

Azahara Jiménez-Millán

Profesora en el Departamento de Educación y PhD en Educación por la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación actuales son diversidad, inclusión y universidad, liderazgo para la justicia social. Su tesis doctoral se ha desarrollado en estas

temáticas en el marco de un proyecto de financiación estatal y con estancias de investigación en University College Dublin y Harvard University. Ha publicado distintos artículos y capítulos en el campo de las Ciencias Sociales, así como participación en numerosos congresos internacionales. Perteneciente al grupo de investigación EDISO (<https://www.uco.es/ediso/>). Email: azahara.jimenez@uco.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6667-4636>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Inclusión Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes con Sordera: Una Revisión Sistemática

Educational Inclusion from the Perspective of Students with Deafness: A Systematic Review

Taise Dall'Asen ^{1,*}, Constanza Andrea San-Martín-Ulloa ²

¹ Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Chile

² Universidad Diego Portales, Chile

RESUMEN:

Esta revisión se realizó con el propósito de analizar las temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que consideran las experiencias y percepciones de estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en escuelas ordinarias. Se examinaron 273 registros, de los cuales se identificaron 16 artículos que cumplían con los criterios de inclusión. Del proceso de análisis surgieron cuatro categorías temáticas que analizan investigaciones acerca de los facilitadores y barreras para la inclusión desde las perspectivas de las personas con sordera, las relaciones sociales, los espacios educativos y, las experiencias educativas e identidad. Los resultados señalan, desde la perspectiva de los estudiantes con sordera, la falta de coherencia acerca al proceso de inclusión en los diferentes espacios escolares. Se discute la necesidad de considerar las experiencias y las narrativas de los estudiantes con sordera en las investigaciones para potencializar los procesos inclusivos, desde una perspectiva activa y participativas en estudios referidos a sus propios procesos de inclusión en el ámbito escolar. Para concluir, se revela esencial avanzar en investigaciones que se desarrollen desde una perspectiva activa y participativa de estos sujetos sobre sus propios procesos de inclusión escolar.

DESCRIPTORES:

Revisión sistemática, Estudiantes, Sordera, Educación inclusiva, Experiencia

ABSTRACT:

This review was carried out with the purpose of analyzing the themes and methodologies used in research that considers the experiences and perceptions of deaf students regarding educational inclusion in ordinary schools. 273 records were examined, of which 16 articles were identified that met the inclusion criteria. From the analysis process, four thematic categories emerged that analyze research about the facilitators and barriers to inclusion from the perspectives of people with deafness, social relationships, educational spaces, and educational experiences and identity. The results indicate, from the perspective of deaf students, the lack of coherence regarding the inclusion process in different school spaces. The need to consider the experiences and narratives of deaf students in research is discussed to enhance inclusive processes, from an active and participatory perspective in studies referring to their own inclusion processes in the school environment. To conclude, it is essential to advance research that is developed from an active and participatory perspective of these subjects on their own inclusion processes.

KEYWORDS:

Systematic review, Students, Deafness, Inclusive education, Experience

CÓMO CITAR:

Dall'Asen, T. y San-Martín-Ulloa, C. A. (2023). Inclusión educativa desde la perspectiva de estudiantes con sordera: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 159-176.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200159>

1. Introducción

En las últimas décadas, distintos acuerdos han ido promoviendo y aportando al desarrollo de una educación inclusiva (ONU, 2006; Unesco, 1994) y han relevado, desde las políticas, el derecho a una educación de calidad que valore y respete la diversidad de todo el alumnado, el que debe ser reconocido con igualdad desde una perspectiva de derecho (Arnaiz, 2019; Duk y Murillo, 2016; Echeita, 2022). Así, la educación inclusiva se constituye en un paradigma y un principio que busca guiar las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje central el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana (Booth y Ainscow, 2015; Parrilla, 2002). Desde esta perspectiva, se busca superar barreras que generan la exclusión de estudiantes y generar oportunidades de aprendizaje accesibles para todas las personas, con la finalidad de que cada estudiante participe, interactúe y aprenda en la escuela ordinaria (Florian, 2013).

Con relación a la diversidad de funcionamientos de la especie humana, el paradigma inclusivo adopta un modelo social (Forlin, 2010; Oliver, 1996) y cultural (Waldschmidt, 2017) para concebir al ser humano y a la discapacidad, alejándose de miradas rehabilitadoras o individualistas desde donde esta última se comprende en torno a la idea de un cuerpo defectuoso o con deficiencias que condicionan y restringen la experiencia vital (Ferreira, 2010). En el caso de la sordera, este tránsito en la comprensión de la misma no ha sido lineal, sino que ha generado tensiones, dilemas y desafíos producto, entre otros aspectos, del modo de comprender a la persona sorda. Así, por una parte, la sordera se ha comprendido como una patología que pretende rehabilitar y normalizar a estas personas con el objetivo de tornarlas hablantes (Skliar, 1998). Por otra parte, el modelo socio-antropológico y culturalista pone énfasis en los aspectos de la diferencia cultural, buscando desmitificar aspectos relacionados a la cultura, identidad y a la lengua de la comunidad sorda (Bisol y Sperb, 2010). Estas distintas visiones con relación a la sordera han permeado y conviven en distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo, con lo cual en la actualidad el proceso escolar de este grupo se sigue desarrollando tanto en centros de educación especial como ordinaria (Alasim, 2021; Knoors y Marschark, 2014).

A nivel internacional, si bien aún las personas sordas siguen desarrollando su proceso educativo en espacios segregados (escuelas o clases especiales), cada vez es mayor el acceso a escuelas de educación ordinaria en las que conviven cotidianamente con personas no sordas. En torno al proceso de inclusión educativa que se espera que ocurra en dichos espacios, se ha desarrollado un campo investigativo considerando distintos ámbitos. Así, se han realizado estudios centrados en los y las profesionales, con énfasis en las actitudes hacia la inclusión (Alasim y Paul, 2019), en los procesos de formación docente para el trabajo con personas sordas (Eriks-Brophy y Whittingham, 2013), en el rol de intérpretes de lengua de señas (Dorziat y Araújo, 2012) y en las prácticas educativas y/o de apoyo que estos profesionales implementan en la escuela (Kelly et al., 2020; McLinden y McCracken, 2016). Por otro lado, aunque en menor medida, se cuenta con estudios centrados en las percepciones, necesidades y decisiones de las familias de personas sordas en torno al proceso escolar (Most y Ingber, 2016). Considerando los crecientes avances de la tecnología, también se cuenta con estudios respecto al impacto del uso de dispositivos que buscan facilitar la comunicación dentro del aula (Zanin y Rance, 2016), así como otros centrados en los beneficios del uso de implante coclear en el ámbito comunicativo y educativo (Kelman y Branco, 2009; Vermeulen et al., 2013). Además de lo señalado, se ha venido desarrollando

investigación en inclusión, por medio de la cual se recoge y analiza el proceso inclusivo no solo a partir de la perspectiva de estudiantes no sordos (Lacerda, 2007), sino que también ha cobrado relevancia la investigación que pone al centro las percepciones, necesidades, experiencias sociales y educativas del estudiantado con sordera (Iantaffi et al., 2003; Partington et al., 2022).

Considerar las percepciones, miradas y voces del estudiantado es un campo investigativo en aumento que ha cobrado relevancia desde un enfoque inclusivo y de derechos (Mitra, 2009; Rudduck, 2007; Sandoval et al., 2020). Estas investigaciones se han llevado a cabo en el ámbito educativo desde aproximaciones que buscan contribuir al cambio y mejora de los procesos escolares, como es la investigación acción participativa (Halliday et al., 2019; Head, 2011), así como desde otras perspectivas y metodologías que dan un lugar relevante a las narrativas y experiencias vividas por el estudiantado (Chapman, 2021; Chapple et al., 2021; Chovaz et al., 2022; Fioretti et al., 2020). Sin embargo, hasta donde sabemos, se carece de estudios que permitan contar con una sistematización de las problemáticas, temas o variables abordadas, así como las metodologías por medio de las cuales se ha desarrollado este campo investigativo y los principales hallazgos producidos en lo referido a educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes con sordera.

En este escenario, el objetivo del presente estudio es analizar sistemáticamente las principales temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que consideran las experiencias y percepciones de estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en escuelas ordinarias. A través de esta revisión, se espera contribuir, por medio de evidencia, al avance de políticas, culturas y prácticas inclusivas, relativas específicamente al estudiantado con sordera, así como iluminar posibles brechas y desafíos necesarios de ser abordados desde la investigación educativa, para el desarrollo de estudios inclusivos sobre educación inclusiva, que consideren al estudiantado con sordera como agentes activos en la mejora y promoción de la participación y aprendizaje en el espacio escolar.

2. Método

Para este estudio se utilizó el método de revisión sistemática de literatura, por cuanto permite integrar los hallazgos de estudios en torno a un campo específico de investigación (Cooper, 2017; Petticrew y Roberts, 2006). Para el desarrollo de todo el proceso, se utilizó como guía el conjunto de acciones propuesto por el protocolo Statement – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA).

Criterios de inclusión y exclusión

En función del objetivo, se decidió excluir artículos de estudios realizados en escuelas especiales, así como en el nivel de educación superior/universitario. Se descartaron investigaciones centradas en análisis del uso de dispositivos tecnológicos, así como aquellos focalizados en la formación de docentes u otros profesionales, en análisis de políticas educativas, en el desarrollo lingüístico de personas sordas, así como estudios con énfasis en una perspectiva médica, como por ejemplo todos aquellos estudios referidos a efectos o impacto de implante coclear en procesos educativos y del desarrollo del lenguaje. También, se excluyeron estudios que no fueran empíricos, así como tesis doctorales, libros, capítulos de libros y comunicaciones o ponencias de congresos. Finalmente, se excluyeron estudios desarrollados en modalidades híbridas

o semipresenciales. De este modo, los criterios de inclusión aplicados en esta revisión fueron los siguientes:

- Año de publicación: enero de 2011 hasta mayo de 2021.
- Idioma: español, portugués e inglés.
- Metodología: estudios empíricos cualitativos, cuantitativos y mixtos.
- Ambiente/contexto: contextos de inclusión/aula inclusiva en escuelas de enseñanza de educación inicial, básica (primaria) y media (secundaria).
- Modalidad de enseñanza: Estudios desarrollados en educación presencial.
- Estudios publicados en revistas revisadas por pares.
- Participantes: estudios que consideran a estudiantes con sordera/hipoacusia como participantes del estudio.

Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda de publicaciones en revistas indexadas se aplicó en cuatro bases de datos electrónicas: Education Resources Information Center (Eric), Scopus, Scientific Electronic Library Online (Scielo) y, Web of Science (Wos).

Se utilizaron diferentes combinaciones de palabras clave y operadores booleanos (AND, OR). Los términos de búsqueda y combinaciones se estructuraron en dos componentes: educación inclusiva y estudiantes con sordera. En cada componente se incluyeron y excluyeron dinámicamente nuevos términos a través de un proceso iterativo que permitió familiarizarse con la evidencia y, de este modo, delimitar los términos de búsqueda. Finalmente, los términos y estrategia de búsqueda aplicados a títulos, resúmenes y palabras clave fue la siguiente: TITLE-ABS-KEY (“*inclusive education*” OR “*mainstream*” OR “*mainstream school*” OR “*inclusion schools*” OR “*inclusive class*” OR “*inclusive practices*” OR “*mainstream education*” OR “*inclusive schoolling*”) AND (“*deaf*” OR “*hearing loss*” OR “*deaf learners*” OR “*deaf children*” OR “*hearing impaired person*” OR “*deaf child**” OR “*deaf student**” OR “*students who are deaf or hard of hearing*” OR “*deaf education*” OR “*hearing impairment**”).

En la búsqueda inicial, durante el mes de abril de 2021, se identificaron 423 artículos. Luego, fueron eliminados 145 artículos duplicados, 11 tesis doctorales, 1 libro y 1 ponencia en congreso. Como resultado, se determinó que 265 artículos pasarán a la siguiente etapa (Figura 1).

Proceso de selección, extracción de datos y codificación

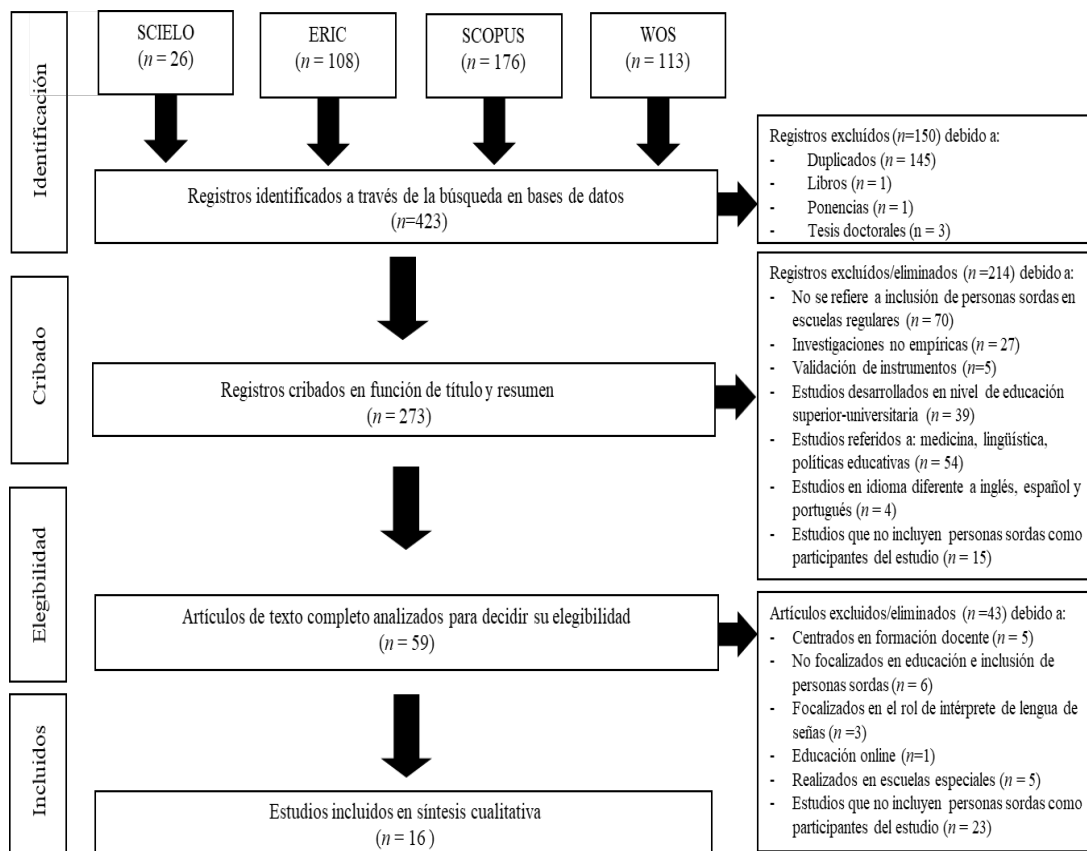
En un primer momento, los títulos y resúmenes de los 265 artículos fueron revisados y codificados en función de los criterios de inclusión y exclusión. Este proceso se desarrolló de manera independiente por las dos autoras de este artículo, seguido de cuatro sesiones de trabajo conjunto. Finalmente, se determinó que 59 artículos cumplían con los criterios de inclusión previamente definidos.

Posteriormente, se realizó la extracción de datos de los 59 textos completos (Noyes y Lewin, 2011). Para esto, las dos autoras realizaron de manera independiente la revisión completa de los artículos y registraron los datos relevantes expuestos en cada estudio, incluyendo: las características de publicación (autores y año de publicación), características y contexto de la investigación (país y nivel educativo), la metodología (cualitativa, cuantitativa o mixto, instrumentos/procedimientos y participantes),

conceptos o temas estudiados y los principales resultados del estudio. Para validar el proceso y la decisión de incluir o excluir los trabajos en la siguiente etapa, se realizaron tres sesiones de revisión conjunta. Como resultado, 16 artículos pasaron a la fase de análisis temático. En la Figura 1 se presenta, sintéticamente, el proceso de búsqueda y selección de documentos, siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Liberati et al., 2009).

Figura 1

Diagrama de flujo de fases del proceso de selección de literatura según modelo PRISMA



Análisis temático

El análisis temático fue desarrollado en la última etapa, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006). Ese abordaje inductivo proporcionó la estructura para un análisis sistemático detallado acerca de la investigación educativa de los últimos diez años que consideran al estudiantado sordo como participantes de estudios en torno a los procesos de inclusión escolar (Dixon-Woods et al., 2008). El análisis temático permitió identificar y analizar patrones o temas abordados en los estudios analizados, por medio de la organización y descripción conjunta de los datos de manera detallada (Braun y Clarke, 2006). Este proceso se llevó a cabo por las dos autoras de este trabajo, primero de manera individual y luego, por medio de sesiones de trabajo conjuntas en las cuales se definieron las categorías temáticas expuestas en el Cuadro 1. Es importante destacar que, algunas investigaciones analizadas se centraron en más de una de estas categorías temáticas.

Cuadro 1***Categorías y subcategorías temáticas***

Categoría	Número de estudios
Facilitadores y barreras para la inclusión	5
Experiencias educativas e Identidad	3
Espacio educativo	7
Relaciones sociales	6

3. Resultados***3.1. Resultados descriptivos***

En el Cuadro 2 se da a conocer la procedencia de los estudios, las metodologías utilizadas y temas abordados, así como los participantes.

Una aproximación general permitió observar la existencia de una mayor cantidad de estudios desarrollados en Europa (8), seguido por investigaciones realizadas en África (4), América (3) y Oceanía (1). La mayoría de los estudios analizados se realizaron por medio de metodologías cualitativas (8), seguido por investigaciones cuantitativas (7) y del tipo mixto (1). Desde la perspectiva cualitativa los estudios han sido desarrollados por medio de etnografías (3), entrevistas (2), entrevistas en conjunto con procesos de observación (1) y estudios de caso (1). Cabe señalar que solo uno de los estudios cualitativos analizado fue realizado desde un enfoque participativo (investigación acción colaborativa), orientado al cambio y mejora de las prácticas profesionales considerando al estudiantado como agentes activos del proceso. En cuanto a los estudios cuantitativos, estos han sido desarrollados por medio de cuestionarios y escalas. Finalmente, el estudio mixto analizado fue desarrollado por medio de cuestionarios y grupos focales (1). Como se puede observar en la Tabla 2, todos los estudios que forman parte del corpus de análisis de esta revisión sistemática cuentan con la participación de estudiantes sordos o con hipoacusia. Al respecto, la mayoría de los estudios consideran además como participantes a pares no sordos (6), seguido de estudios que solo contemplan personas sordas (5) e investigaciones que incluyen a docentes, ya sea de educación especial o de enseñanza regular (3) y, otros estudios que incluyen a estudiantes sordos, no sordos y docentes de manera conjunta en sus procesos de recogida y producción de información (2). Cabe destacar que hay estudios que utilizan conceptos como “discapacidad”, “discapacidad sensorial”, “sin discapacidad” para referirse a personas sordas o bien para identificar grupos de participantes (2). La mayoría de los estudios hacen mención a personas sordas y/o con pérdida auditiva y a personas no sordas (14). Sin embargo, en estudios en que se refieren a discapacidad los datos expuestos en la Tabla 2 mantienen el concepto de la fuente original, por cuanto ilustra perspectivas que pueden estar a la base de la aproximación del estudio. En relación a la autoría de las investigaciones, cabe destacar que se incluyen tres estudios de una misma autora (Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2012; Wolters et al., 2014) quien junto a otras personas han investigado el bienestar y las relaciones sociales con foco en estudiantes con sordera.

Cuadro 2***Síntesis de estudios que constituyen el cuerpo base de la revisión sistemática***

Referencia	País	Método	Participantes	Tema
Slobodzian (2011)	Estados Unidos	Cualitativo Etnografía	2 estudiantes con sordera; 1 profesora especialista en personas sordas; 20 estudiantes no sordos; 1 profesora regular; 1 intérprete de lengua de señas	Espacio educativo
Mulat et al., (2018)	Etiopía	Cuantitativo Cuestionarios	29 estudiantes sordos/ hipoacusia de clases especiales; 31 estudiantes sordos/ hipoacusia de escuelas especiales; 43 estudiantes no sordos de escuelas ordinarias con clases especiales	Espacio educativo Experiencias educativas e Identidad
Olsson et al., (2017)	Suecia	Cuantitativo Cuestionario	6652 adolescentes, divididos en tres grupos: Estudiantes sin discapacidad ¹ (N=6268); estudiantes con sordera/hipoacusia (N=255) y, estudiantes con sordera/hipoacusia con discapacidades adicionales (N=129)	Espacio educativo
McIlroy y Storbeck (2011)	Sudáfrica	Cualitativo Etnografía	9 participantes sordos	Experiencias educativas e Identidad
Edmondson y Howe (2019)	Reino Unido	Cualitativo Entrevista	5 estudiantes sordos/ pérdida auditiva que asistían a diferentes escuelas ordinarias.	Relaciones sociales
Hintermair (2011)	Alemania	Cuantitativo Cuestionario	212 estudiantes sordos de escuelas ordinarias	Espacio educativo
Wolters et al., (2012)	Países Bajos	Cuantitativo Cuestionario	759 estudiantes de 6° curso (672 no sordos, 87 sordos/ pérdida auditiva) y 840 de 7° curso (736 no sordos, 104 sordos/pérdida auditiva).	Relaciones sociales Espacio educativo
Bamu et al., (2017)	Camerún	Cualitativo Entrevistas, observación, notas de campo.	6 docentes y 6 estudiantes sordos/pérdida auditiva	Facilitadores y barreras para la inclusión
Wolters et al., (2011)	Países Bajos	Cuantitativo Cuestionarios	87 adolescentes sordos y 672 no sordos de 52 aulas de educación ordinaria y especial.	Relaciones sociales Espacio educativo
Wolters et al., (2014)	Países bajos	Cuantitativo Cuestionario	74 estudiantes sordos/hipoacúsicos y sus 271 compañeros no sordos de 28 escuelas ordinarias y 7 centros de educación especial.	Relaciones sociales
Ribeiro y Silva (2017)	Brasil	Cualitativo Entrevistas grupales	4 personas sordas	Facilitadores y barreras para la inclusión

¹ Autores del estudio utilizan el concepto discapacidad al diferenciar grupos de estudiantes participantes.

Rom y Silvestre (2012)	España	Cuantitativo Cuestionario	20 estudiantes con sordera y 20 no sordos	Relaciones sociales
Kemp et al., (2011)	Sudáfrica	Cualitativo Etnografía	3 estudiantes con sordera y 3 docentes	Facilitadores y barreras para la inclusión
Byrnes (2011)	Australia	Mixto Cuestionario y grupo focal	73 estudiantes con sordera/hipoacusia	Espacio educativo
Nikolarazi et al., (2021)	Grecia	Cualitativo Investigación acción colaborativa	11 estudiantes con sordera, 8 docentes y 4 investigadores	Facilitadores y barreras para la inclusión Experiencias educativas e Identidad
Franco (2016)	Brasil	Cualitativo Estudio de caso	7 estudiantes con sordera y 8 docentes	Relaciones sociales

3.2. Facilitadores y barreras para la inclusión desde las perspectivas de las personas sordas

En esta categoría se incluyen elementos descritos en los estudios que actúan como facilitadores o barreras para la inclusión. Al respecto se hace énfasis en las prácticas educativas y el rol del intérprete de lengua de señas. Al analizar aspectos referidos como barreras por el profesorado, Kemp y otros (2011), describen una serie de prácticas educativas que pueden operar como facilitadores. El estudio indica que los estudiantes con sordera presentan dificultades en la coordinación motora, por lo cual al establecer un trabajo colaborativo entre profesionales de la escuela es posible planear actividades motoras con el objetivo de estimular la coordinación. Además, acerca de las percepciones visuales y la memoria, Kemp y otros (2011), señala que realizar actividades interactivas, es decir, utilizar imágenes, presentaciones en la computadora, cronogramas de actividades, recursos táctiles y cinestesia en aula; incluso organizar el ambiente para que el estudiante reciba estímulos visuales a todo momento, son elementos que facilitan la inclusión. Respecto a las habilidades perceptivas auditivas y la concentración, se otorga relevancia al rol del profesorado, quien debe asegurar un ambiente silencioso que favorezca la interacción en aula, así como realizar adaptaciones de las actividades extracurriculares. Nikolarazi y otros (2021), a partir de la participación activa de los propios estudiantes en la investigación, identifica que, la colaboración entre estudiantes contribuye al acceso y participación en los procesos educativos.

Respecto a las prácticas educativas, Ribeiro y Silva (2017) indican que los estudiantes señalan que sus experiencias de aprendizaje estuvieron basadas en prácticas para estudiantes no sordos, puesto que los docentes utilizaban textos escritos y pocos recursos visuales, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con sordera en escuelas ordinarias. Además, Ribeiro y Silva (2017), han destacado problemas en la escolarización, pues los ambientes ofrecen estructuras inadecuadas y limitadas para la inclusión. Así, la falta de estructuras metodológicas visuales dificulta el proceso de escolarización de los estudiantes con sordera. De este modo, tener prácticas fundamentadas en principios que valoricen y respeten las condiciones bilingües es la única posibilidad de asegurar el progreso del aprendizaje (Ribeiro y Silva 2017).

En relación al rol del intérprete de lengua de señas, Bamu y otros (2017) concluyen que este profesional es el principal recurso disponible para el estudiantado. Sin embargo, no es suficiente para que la inclusión sea efectiva, visto que el profesorado también interactúa con el intérprete, por lo tanto, es necesario que se coordinen para que el proceso de aprendizaje sea más adecuado y significativo. Al respecto, los estudiantes narran la necesidad de un proceso de reflexión acerca de la actuación de estos profesionales, con el objetivo de establecer una reestructuración pedagógica para atender sus necesidades (Bamu et al., 2017). Esto debido a que, la presencia de la lengua de señas en el ambiente escolar también es un apoyo para que los estudiantes tengan acceso a los conocimientos científicos democráticos (Ribeiro y Silva 2017). Se puede considerar que los estudiantes con sordera están en conflicto con su proceso formativo y prácticas veladas de inclusión escolar estructuradas para atender estudiantes no sordos. Dicho eso, la participación del profesorado y otros profesionales, desde una perspectiva colaborativa es un elemento central por cuanto contribuye a una educación más accesible e inclusiva (Nikolarazi et al., 2021).

3.3. Relaciones sociales

Esta categoría temática se conforma por aquellas investigaciones centradas en las relaciones sociales por medio de la popularidad y aceptación/rechazo de amistad en relación del género de la persona con sordera (Rom y Silvestre, 2012; Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2012; Wolters et al., 2014), y la influencia que tienen en las interacciones afectivas entre el docente y el estudiante con sordera y con estudiantes no sordos en escuelas ordinarias (Edmondson y Howe, 2019; Franco, 2016). La interacción afectiva en el ambiente escolar se concibe como un aspecto esencial para el éxito escolar, también puede representar un proceso de exclusión debido a dificultades en la comunicación entre docente-estudiante por el no manejo de lengua de señas. La falta de comunicación trae como consecuencia un bajo rendimiento académico y baja motivación hacia el proceso de aprendizaje (Franco, 2016). En ese sentido, el profesorado señala la importancia de la lengua de señas, la calificación profesional y ambientes adaptados con recursos visuales para promover la interacción (Franco, 2016). Además, se identifica que el docente juega un papel importante como agente mediador de la sociabilidad entre estudiantes con sordera y no sordos, representando protección y promoviendo actitudes más positivas hacia la inclusión (Rom y Silvestre, 2012; Wolters et al., 2014). Al respecto, los estudiantes con sordera también destacan la importancia de la lengua de señas, incluso la necesidad que sus docentes utilicen explicaciones más objetivas con el apoyo de imágenes y utilización de la pizarra, respetando el espacio visual del sordo. Desde la perspectiva de estudiantes con sordera, las relaciones sociales facilitan experiencias más positivas en la escuela, considerando que el *bullying* promueve sentimientos negativos que afectan el desarrollo socioemocional y disminuye su participación en aula (Edmondson y Howe, 2019).

Al investigar las relaciones sociales por medio de la popularidad, aceptación/rechazo de amistad, Wolters y otros (2012) señalan que el género masculino sufre con baja autoestima, depresión, amistades inestables, victimizaciones y tiene menos interacción con los compañeros de clase en comparación al género femenino (Rom y Silvestre, 2012; Wolters et al., 2011). Además, en otros estudios (Wolters et al., 2011; Wolters et al., 2014) reafirman que la popularidad y aceptación están correlacionados a los comportamientos prosociales con los compañeros no sordos, además de ser variables predictoras del bienestar.

En relación a la comunicación, (Wolters et al., 2011 y Wolters et al., 2014), se identifica que es una función fundamental para el comportamiento prosocial y la interacción

social. También, es predictor de la popularidad y aceptación, independiente del nivel de la sordera. Al respecto, Wolters y otros (2012) concluyen que, las relaciones establecidas con el profesorado influyen con más intensidad en el bienestar de los estudiantes con sordera.

3.4. Espacios educativos

En los estudios analizados se otorga relevancia al análisis de distintas variables relativas a los procesos de inclusión en función de los espacios o contextos educativos, distinguiendo entre escuelas ordinarias, clases y escuelas especiales. Al respecto, tres estudios analizan el bienestar, calidad de vida y satisfacción con la vida de estudiantes con sordera como elementos clave en el proceso educativo. En relación con la percepción de la calidad de vida de estudiantes en escuelas ordinarias, el estudio de Hintermair (2011) concluye que no hay diferencias entre estudiantes con y sin sordera y, que quienes perciben mayores niveles de participación en el aula reportan una mejor calidad de vida. Al estudiar la satisfacción con la vida (Olsson et al., 2018), los resultados son distintos, puesto que estudiantes no sordos reportan estar más satisfechos con su vida en comparación con los dos grupos de estudiantes considerados en el estudio (estudiantes con sordera; estudiantes con sordera y “discapacidades adicionales”). Con relación al bienestar, los estudios indican una correlación con el grado de audición, de este modo, estudiantes con sordera experimentan un menor bienestar que sus pares no sordos (Olsson et al., 2018; Wolters et al., 2011). En cuanto al tipo de escuela, el estudio de Olsson y otros (2018) señala que el estudiantado con sordera que asiste a escuelas especiales experimenta mayor bienestar y satisfacción con la vida que aquellos de escuelas ordinarias, y que lo mismo ocurre con estudiantes con sordera que presentan “discapacidades adicionales”.

Estas investigaciones se han interesado por analizar la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida en función de variables sociodemográficas, entre ellas el género. El estudio de Hintermair (2011) indica que no existen diferencias significativas entre personas del sexo femenino y masculino, así como tampoco en función del grado de audición del estudiantado. En relación con el género y el espacio educativo, Olsson y otros (2018) concluyen que niñas de escuelas especiales reportan menor bienestar que niñas de escuelas ordinarias, mientras que en el caso de los niños no se encuentran diferencias en su bienestar en función del tipo de escuela.

El rendimiento y el autoconcepto académico también se han explorado durante el proceso de transición escolar entre primer y segundo ciclo de educación primaria (Mulat et al., 2018) y entre educación primaria y secundaria, lo cual supone cambios de espacios educativos, así como de estructuras y prácticas escolares. Al respecto, se evidencia una disminución del rendimiento y autoconcepto académico de estudiantes con sordera de una clase especial cuando pasan a una clase ordinaria. Sin embargo, ambas variables se mantienen estables en estudiantes que hacen la transición de curso dentro de una escuela especial. Por otro lado, Wolters y otros (2012), indican que el bienestar en la escuela se mantiene estable durante la transición para estudiantes no sordos, no así para estudiantes con sordera. En las escuelas ordinarias, en el periodo de transición el bienestar escolar aumenta para los niños con sordera, pero disminuye para las niñas con sordera. En cambio, en los centros de educación especial, el bienestar escolar de las mujeres aumenta y disminuye en los hombres.

Considerando que existen distintas opiniones sobre dónde deberían educarse estudiantes con sordera, Byrnes (2011) consulta a estudiantes con pérdida auditiva su opinión al respecto. Los resultados indican que la mayoría elegiría ser educado en su

escuela local, siendo menos los que prefieren los entornos congregados de las clases de apoyo/especiales, seguido por la opción de las escuelas especiales. Con respecto al nivel de sordera, los estudiantes con una pérdida de leve a moderada son más propensos a preferir ser educados en su escuela ordinaria, mientras que aquellos con una pérdida severa o profunda de audición prefieren, en mayor medida, las clases o escuelas especiales. Finalmente, el estudio de Slobodzian (2011) da cuenta de la relevancia del espacio educativo, por cuanto este tránsito que viven cotidianamente estudiantes con sordera entre un aula especial y regular dentro de la jornada escolar en la escuela ordinaria, afecta negativamente el sentido de pertenencia y la inclusión de estudiantes con sordera quienes se transforman en sujetos nómades dentro del espacio escolar.

3.5. Experiencias educativas e identidad

Los estudios analizados ponen énfasis en las experiencias educativas e identidad sorda desde las narrativas de los propios estudiantes (McLlroy y Storbeck, 2011). Al respecto, los estudiantes narran que recuerdan eventos traumáticos de exclusión sufridos en el ambiente escolar y su influencia en la construcción de la propia identidad sorda. Dicho esto, los resultados indican que los estudiantes se describen a sí mismos como poseedores de una identidad. También, se observó el orgullo que atraviesa la identidad de las personas con sordera, la afirmación pública de la cultura y la lengua de señas (McLlroy y Storbeck, 2011). Además, el estudiantado señala que, utiliza como recurso de comunicación la lengua de señas, comparten las mismas creencias, sentimiento de unión, pertenencia y autorreconocimiento en el aula (Nikolarazi et al., 2021).

En relación a lo mencionado, el impacto de los recuerdos de los eventos traumáticos moldea la identidad sorda (McLlroy y Storbeck, 2011). Al respecto, la identidad sorda es una búsqueda continua de pertenencia conectada a la aceptación de ser sordo, puesto que es un proceso de autodescubrimiento, eso porque los participantes señalan que se sintieron excluidos hasta que reconocieron la identidad sorda ante sí mismo y antes sus compañeros de clase (McLlroy y Storbeck, 2011). Por lo tanto, al investigar la importancia de la participación activa de los estudiantes en el propio proceso de escolarización (Mulat et al., 2018), destacan que es necesario escuchar las experiencias del estudiantado, puesto que contribuye a la construcción de una identidad sorda y empoderamiento.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de la revisión fue sistematizar las principales temáticas y metodologías empleadas en investigaciones que consideran las experiencias y percepciones de estudiantes con sordera sobre la inclusión educativa en escuelas ordinarias. Se observó que, solo uno de los estudios considera a los estudiantes con sordera desde una perspectiva activa y orientada al cambio, con un enfoque participativo/activo. Las demás investigaciones otorgan relevancia a la perspectiva del estudiantado y las consideran en el estudio respecto a las barreras y facilitadores para la inclusión, las relaciones sociales, los distintos espacios y experiencias educativas e identidad sorda.

Respecto a las barreras y facilitadores, se ha identificado las barreras ambientales, las cuales pueden ser clasificadas en tres áreas: organizacional, actitudinal y de conocimiento. Las barreras organizacionales ponen énfasis a las estrategias de enseñanza para los estudiantes, y cómo son estructuradas las clases para que todos puedan participar (Darrow, 2009). En cuanto, las barreras actitudinales, están relacionadas a las creencias y actitudes negativas que el profesorado enfrenta en

relación a los servicios educacionales para los estudiantes con sordera (Darrow, 2009; Echeita et al., 2020; Mella et al., 2016). Finalmente, las barreras de conocimientos se relacionan a los conocimientos y habilidades que el profesorado necesita para ofrecer prácticas más inclusivas a los estudiantes (Darrow, 2009). Por lo tanto, ofertar matrícula no es sinónimo de inclusión escolar, puesto que no basta estar en el mismo espacio que los demás estudiantes, eso porque se ha identificado que la presencia o ausencia de determinados elementos (prácticas, actitudes y estructura) pueden actuar como facilitadores y barreras para la inclusión escolar (Muccio, 2012). Sin embargo, se hace necesaria la participación de todos los profesionales y estudiantes que actúen desde una perspectiva colaborativa para tornar los procesos educativos más inclusivos y significativos.

Otro tema relevante corresponde a las relaciones sociales en la educación inclusiva. Las relaciones afectivas entre el profesorado y el estudiantado suelen fomentar la inclusión escolar, puesto que incluir no se resume en tener logros académicos, sino que fomentar y propiciar el desarrollo integral de todas las personas que frecuentan los espacios educativos, contribuyendo para el comportamiento prosocial y bienestar de los estudiantes. Para Lacerda y Lodi (2014), las relaciones sociales se configuran como una práctica social necesaria para la construcción de los sujetos. Así, la interacción con el entorno tejó una trama de significados que originan valores, creencias y mitos que generan relaciones sociales (Damm y Silva, 2017). A partir de los estudios analizados, se concluye que, las relaciones sociales son predictoras para la inclusión social e influyen en las prácticas inclusivas, puesto que la educación inclusiva debe favorecer la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Echeita, 2012).

Conforme lo mencionado anteriormente, se logra identificar que los diferentes espacios o contextos influyen en la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida. Los diferentes ambientes pueden o no aportar para una educación más inclusiva, eso porque el verdadero sentido del derecho a la educación, que se basa en el concepto de un proceso pedagógico significativo, participativo y culturalmente comprometido, no es contemplado (Dorziat, 2008). Incluso, la misma autora señala que la escuela dificulta el desarrollo de los estudiantes al no reconocerlos como sujetos capaces, ideologías presentes en las escuelas que dificultan la inclusión, influido en la calidad de vida, bienestar y satisfacción con la vida de los estudiantes. Se concluye que, los diferentes espacios educativos necesitan disponer de prácticas que permitan una enseñanza democrática con igualdad de condiciones para aprender, pues Dall'Asen y Pieczkowski (2022), destacan que, pertenecer a un espacio que presenta características identificadas como “normales” no son suficientes para que el espacio sea más inclusivo.

Desde la participación de los estudiantes con sordera en las investigaciones que hacen parte de este estudio, las experiencias educativas del estudiantado reflejan intensificar la importancia que las diferentes trayectorias escolares tienen para la construcción de una identidad sorda. Resulta que, las narrativas son construcciones de significados y de sentidos, puesto que la reflexión que acompaña la narración da cuenta de una reconstrucción de la experiencia y contribuye a acceder a los significados de lo vivido, proceso que sustenta una base temporal, marcando, articulando y clarificando la propia experiencia humana (Ricoeur, 1999). Eso significa que la narración respecto a las trayectorias escolares es parte de un proceso de autorreconocimiento y reconocimiento ante sí mismo y ante sus compañeros de aula (Nikolarazi et al., 2021). Así, se concluye que las diferentes experiencias educativas que los estudiantes con sordera tienen durante el proceso de escolarización suele ser un elemento responsable para la construcción de la identidad sorda y la autoaceptación de “ser un sujeto con sordera”

que utiliza una lengua, una cultura, por lo tanto, no se trata de un sujeto discapacitado, sino que diferente.

Finalmente, se puede elucidar que, las investigaciones sobre la inclusión educativa de estudiantes con sordera no suelen rescatar la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de inclusión en el ambiente escolar. En coherencia a lo mencionado, considerar las experiencias y la narrativa de estos sujetos es necesario y relevante para potenciar el sistema de acciones acerca de los procesos inclusivos. Para concluir, como proyecciones futuras, se requiere avanzar en investigaciones que se desarrollen desde una perspectiva activa y participativa de los estudiantes con sordera sobre sus propios procesos de inclusión en el ámbito escolar.

Referencias

- Alasim, K. (2021). Inclusion and d/deaf and hard of hearing students: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 19, 1-27. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1931818>
- Alasim, K. y Paul, P. V. (2019). Understanding factors that affect teachers' attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia. *Deafness & Education International*, 21(4), 210-226. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489950>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Bamu, B.N., Schauwer, E., Verstraete, S. y Van Hove, G. (2017). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary schools in the North-West region of Cameroon: Initiatives and challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(6), 612-623.
- Bisol, C. y Sperb T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: Deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byrnes, L. J. (2011). Listening to the voices of students with disabilities: what do adolescents with hearing loss think about different educational settings? *Deafness & Education International*, 13(2), 49-68. <https://doi.org/10.1179/1557069X11Y.0000000003>
- Chapman, M. (2021). Representation and resistance: A qualitative study of narratives of deaf cultural identity. *Culture & Psychology*, 27(3), 374-391. <https://doi.org/10.1177/1354067X21993794>
- Chapple, R. L., Bridwell, B. A. y Gray, K. L. (2021). Exploring intersectional identity in black deaf women: The complexity of the lived experience in college. *Affilia*, 36(4), 571-592. <https://doi.org/10.1177/0886109920985769>
- Chovaz, C. J., Russell, D. y Daly, B. (2022). Lived experiences of deaf Canadians: What we want you to know! *Canadian Psychology. Psychologie canadienne*, 63(4), 651-666. <https://doi.org/10.1037/cap0000313>
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Sage.
- Dall'Asen, T. y Pieczkowski, T. M. Z. (2022). Surdez, identidade e diferença. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1129-1147. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14593>

- Damm, X. y Silva, B. (2017). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 183-201.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.467>
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31. <https://doi.org/10.1177/1048371309333145>
- Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, R. J., Young, B., Sutton, A. J. y Noyes, J. (2008). Synthesising qualitative and quantitative evidence within a systematic Review. En R. Watsonet, H. McKenna, C. Seamus y K. John (Eds.), *Nursing research designs and methods*, (pp. 89-100). Churchill Livingstone Elsevier.
- Dorziat, A (2008). Educação especial e inclusão escolar (prática e/ou teoria). En C. Dechichi y L.C. Silva (Orgs.), *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade* (pp. 21-36). Universidade Federal de Uberlândia
- Dorziat, A. y Araújo, J. (2012). O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 391-410. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Edmondson, S. y Howe, J. (2019). Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 216-228. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1557113>
- Eriks-Brophy, A. y Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63-97. <https://doi.org/10.1353/aad.2013.0009>
- Ferreira, M. A. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: Un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad*, 47(1), 45-65.
- Fioretti, C., Palladino, B. E., Nocentini, A. y Menesini, E. (2020). Positive and negative experiences of living in COVID-19 pandemic: Analysis of Italian adolescents' narratives. *Frontiers in Psychology*, 11(599531), 1-11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.599531>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. En C. Forlin (Ed), *Teacher education for inclusion* (pp. 113-156). Routledge.
- Franco, E. (2016). Educação inclusiva: A importância da interação no espaço escolar entre docente e estudante surdo. *Nuances-Estudos sobre Educação*, 27(1), 247-263.
<https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3440>

- Halliday, A., Kern, M., Garrett, D. y Turnbull, D. (2019) The student voice in well-being: A case study of participatory action research in positive education. *Educational Action Research*, 27(2), 173-196. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079>
- Head, B. W. (2011). Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541-547. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.015>
- Hintermair, M. (2011). Health-related quality of life and classroom participation of deaf and hard-of-hearing students in general schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 254-271. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq045>
- Iantaffi, A., Jarvis, J. y Sinka, I. (2003). Deaf pupils' views of inclusion in mainstream schools. *Deafness & Education International*, 5(3), 144-156. <https://doi.org/10.1179/146431503790560673>
- Kelly, J. F., McKinney, E. L. y Swift, O. (2020). Strengthening teacher education to support deaf learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(13), 1289-1307. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1806366>
- Kelman, C. A. y Branco, A. U. (2009). (Meta)communication strategies in inclusive classes for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 154(4), 371-381. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0112>
- Kemp, A., Skrebneva, I. y Krüger, D. (2011). The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 11(1), 21-32. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v11i01/38961>
- Knors, H. y Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners, psychological and developmental foundations*. Oxford University Press.
- Lacerda, C. B. F. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 257-280. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>
- Lacerda, C. B. F y Lodi, A. C (2014). A inclusão bilíngue de alunos surdos: princípios, breve história e perspectivas. Em A. C, Lodi y C. Lacerda (Orgs.), *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 11-32). Línguas.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. a., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10),1-34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- McLinden, M. y McCracken, W. (2016). Review of the visiting teachers service for children with hearing and visual impairment in supporting inclusive educational practice in Ireland: Examining stakeholder feedback through an ecological systems theory. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 472-488. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194570>
- McLroy, G. y Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr017>
- Mitra, D. (2009). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthenschools and empower youth*. State University of New York Press.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2016). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.

- Most, T. y Ingber, S. (2016). Effects of exposure to inclusion and socioeconomic status on parental attitudes towards the inclusion of deaf and hard of hearing children. *Deafness & Education International*, 18(3), 124-133.
<https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1189249>
- Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* [Tesis de doctorado]. George Mason University.
- Mulat, M., Lehtomäki, E. y Savolainen, H. (2018). Academic achievement and self-concept of deaf and hard-of-hearing and hearing students transitioning from the first to second cycle of primary school in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441913>
- Nikolarazi, M., Argyropoulos, V., Papazafiri, M. y Kofidou, C. (2021). Promoting accessible and inclusive education on disaster risk reduction: The case of students with sensory disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 32(3), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862408>
- Noyes, J. y S. Lewin. (2011). Extracting qualitative evidence. En J. Noyes, A. Booth, K. Hannes, A. Harden, J. Harris, S. Lewis y C. Lockwood (Eds.), *Supplementary guidance for inclusion of qualitative research in cochrane systematic reviews of interventions*. Cochrane.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. St. Martin's Press.
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6>
- Olsson, S., Dag, M. y Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495-509.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361656>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 13 de diciembre de 2006*. ONU.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Partington, P., Major, G. y Tudor, K. (2022). Deaf students' perception of wellbeing and social and emotional skill development within school: A critical examination of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 10(9), 79-98.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092079>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Ribeiro, C. B. y Silva, D. N. H. (2017). School trajectories of the deaf: Between teaching practices and bicultural development processes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-8.
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Editorial Paidós.
- Rom, M. y Silvestre, N. (2012). The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1174/021037012798977430>
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_23
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar? Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.

- Slobodzian, J. T. (2011). A cross-cultural study: Deaf students in a public mainstream school setting. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 649-666.
<https://doi.org/10.1080/13603110903289982>
- Skljar, C. B. (1998). Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. En C.B. Skljar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 65-77). Mediação.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- Vermeulen, A., Raeve, L., Lingeries, M. y Snik, A. (2013). Changing realities in the classroom for hearing-impaired children with cochlear implant. *Deafness & Education International*, 14(1), 36-47. <https://doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000004>
- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural: The cultural model of disability as an analytical tool. En A. Waldschmidt, H. Berressem, M. Ingwersen (Eds.), *Culture-theory-disability: Encounters between disability studies and cultural studies* (pp. 133-144). Transcript Verlag.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2011). Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2553-2565.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.003>
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2012). Impact of peer and teacher relations on deaf early adolescents' well-being: Comparisons before and after a major school transition. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 463-482.
<https://doi.org/10.1093/deafed/ens021>
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2014). Social adjustment of deaf early adolescents at the start of secondary school: The divergent role of withdrawn behavior in peer status. *Exceptional Children*, 80(4), 438-453.
<https://doi.org/10.1177/001440291452724>
- Zanin J. y Rance G. (2016). Functional hearing in the classroom: assistive listening devices for students with hearing impairment in a mainstream school setting. *International Journal of Audiology*, 55(12), 723-729. <https://doi.org/10.1080/14992027.2016.1225991>

Breve CV de las autoras

Taise Dall'Asen

Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Diego Portales y la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Magíster en Educación por la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó-UNOCHAPECÓ. Licenciada en Lenguaje - Portugués y Español por la Universidad Federal de Frontera Sur. Especialista en Lengua de Signos Brasileña - Enseñanza de Libras y Literatura Portuguesa en la Facultad São Braz. Actualmente, es investigadora del Centro de Investigación Iberoamericano en Educación CIEDUC. Integrante del grupo de investigación "Diversidades, educación inclusiva y prácticas educativas" de la Universidad Comunitaria de la Región Chapecó. Email: taisedallasen@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-7909>

Constanza Andrea San Martín Ulloa

Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Licenciada en Educación, Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Gestión

de Políticas Nacionales, mención en Educación y Cultura (Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación). Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo (Universidad Complutense de Madrid). Ha trabajado como docente en proyectos de integración escolar rural. Se ha desempeñado como coordinadora técnico-pedagógica en centros de educación especial y como coordinadora de programas de integración comunal en la región de Valparaíso. A nivel de pregrado desarrolla docencia en cursos de Políticas Educativas y Educación Especial, Investigación Educativa y Seminarios de título. Líneas de investigación: formación y actitudes del profesorado, políticas educativas, educación inclusiva, oportunidades de aprendizaje que se brindan a personas con discapacidad intelectual. Email: constanza.sanmartin@mail.udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5948-1329>

Orientación Sexual, Identidad de Género y Participación de Estudiantes: Creencias de Docentes

Sexual Orientation, Gender Identity and Student Participation: Teachers' Beliefs

Carola Cerpa-Reyes ^{*1}, Mónica Vargas-Toledo ² y Vanessa García-Betanzo ²

¹ Universidad Católica del Norte, Chile

² Universidad Central de Chile, Chile

RESUMEN:

Varias han sido las declaraciones, normativas y orientaciones a nivel internacional y nacional para cautelar los derechos de las personas, sin embargo, la sola existencia de ellas no asegura un trato inclusivo y libre de violencia a estudiantes por su orientación sexual e identidad de género en las comunidades educativas. La investigación que da origen a este artículo se propuso identificar las creencias de los y las docentes acerca de la inclusión de estudiantes LGBTI de dos unidades educativas municipales chilenas. Este estudio de enfoque cualitativo, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas individuales logró establecer que en ambos establecimientos los y las profesionales manifiestan confusión en la comprensión de conceptos fundamentales en este ámbito, creencias asociadas a un sentido de género binario y acciones de invisibilización que desfavorecen la participación de estudiantes LGBTI. A partir de esto, se estima que las creencias de los docentes y sus prácticas limitan el desarrollo de potencialidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes.

DESCRIPTORES:

Creencias, Identidad de género, Orientación sexual, Participación, Inclusión

ABSTRACT:

There have been several declarations, regulations, and training at an international and national level to preserve human rights. However, their mere existence doesn't ensure inclusive treatment free of violence to students because of their sexual orientation and gender identity in educational communities. The investigation that brings origin to this article's purpose is to identify the teachers' beliefs about the inclusion of LGBTI students from two Chilean public educational units. This study of qualitative focus, through the application of semi-structured interviews, managed to establish that in both establishments the professional manifest confusion in the comprehension of fundamental concepts on this ambit; beliefs associated with a sense of a gender binary and actions of invisibility that disfavor the participation of LGBTI students. From this, it is estimated that the beliefs of the teachers and their practices limit the development of the social, emotional, and academic potentialities of their students.

KEYWORDS:

Management, School, Inclusive education, Culture, School management team

CÓMO CITAR:

Cerpa-Reyes, C., Vargas-Toledo, M. y García-Betanzo, V. (2023). Orientación sexual, identidad de género y participación de estudiantes: creencias de docentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 177-191.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200177>

1. Introducción

Fue en 1948 que los líderes mundiales decidieron garantizar los principios fundamentales a todas las personas en cualquier lugar del mundo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, posteriormente, fue necesario explicitar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex, en adelante LGBTI, a través de los principios de Yogyakarta donde se proclama eliminar toda forma de “estigmatización y prejuicios debido a orientación sexual o identidad de género” (Comisión Internacional de Juristas, 2007, p. 8), y la resolución N°2504 de Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género (2009) en que se solicita a los Estados parte que adopten medidas para responsabilizar a quienes cometan actos de violencia en contra de personas a causa de su orientación sexual o identidad de género.

Así, a nivel nacional y tal como lo plantea el MINEDUC (2017), el Estado debe respetar y promover todos los tratados ratificados por Chile, regidos por principios fundamentales que implican proceder en igualdad, con respeto y gestionar decisiones que consideren el ejercicio pleno de derechos, bienestar, desarrollo y protección que puedan concernir a los niños, niñas y adolescentes.

De este modo, normativas como la Ley N°20.845/2015 de Inclusión Escolar, las Orientaciones para la Inclusión de las personas LGBTI en el sistema educativo chileno (2017) y las circulares N°768/2017, N°812/2021 y N°707/2022, entre otras normativas, aseguran el derecho de los estudiantes a participar con igualdad de oportunidades y garantizar el acceso y trayectoria a una educación de calidad a todos y todas (Duk y Murillo, 2022).

De esta forma, el Estado chileno se ha constituido en un actor clave en la visibilización de la diversidad sexual como de género en nuestro país y particularmente en las comunidades escolares, posicionando una perspectiva de antidiscriminación y de promoción de derechos de los estudiantes LGBTI.

Sin embargo, diversos estudios detallan que los docentes expresan una relación causal entre el sexo biológico y el género, no mencionan otras identidades de género y determinan en las interacciones roles diferenciados, excluyendo a niños, niñas y adolescentes que no se ajustan a la expectativa binaria (Barrientos et al., 2022; Catalán-Marshall, 2021; Maturana et al., 2016; Melo et al., 2020). Por otro lado, de acuerdo con Rehbein (2017), el 61 % de los estudiantes en Chile señala haber sido testigo de *bullying* homofóbico por parte de los profesores y un 77% reconoce nunca haber conversado del tema en clases (Barbero y Pichardo, 2016). A nivel profesional entonces, es necesario entender las perspectivas de las personas LGBTI, a fin de analizar críticamente las propias creencias, prejuicios y comportamientos que fomentan la exclusión (UNESCO, 2021).

Comprender las creencias del profesorado, entendidas éstas como concepciones que abarcan las dimensiones personal, afectivo y emocional del individuo, vinculadas a su cultura y que influyen en su actuar (Oliver 2009) resulta pertinente, pues conocerlas e identificarlas permitirá proyectar cómo aportar al legítimo derecho de participación de los niños, niñas y adolescentes LGBTI. La relevancia, por su parte, radica en que lo expresado por los y las docentes posee un sentido de género, que respaldan la práctica y la cultura escolar que, según Ojeda (2016), pueden limitar el desarrollo de potencialidades sociales, emocionales y académicas de la comunidad.

Así, la investigación que da origen a este estudio se propuso abordar la inclusión de personas LGBTI en el ámbito escolar y definió como objetivo identificar las creencias del profesorado acerca de la inclusión de estudiantes LGBTI de dos escuelas de enseñanza básica municipales chilenas, indagando en las concepciones de los docentes respecto a identidad de género y orientación sexual y a la participación de estos estudiantes.

2. Antecedentes teóricos

Una parte importante de la integralidad del ser humano radica en la sexualidad, afectividad y género. Desarrollar la sexualidad es fundamental para el bienestar personal, interpersonal y social, así como también poder disponer de la experiencia plena de ésta “sin discriminación, violencia o coerción por su orientación sexual, identidad de género, expresión de género y/o características sexuales” (MINEDUC, 2017, p.13).

La sexualidad expresa diversas formas de sentirla y vivenciarla, permitiendo identificar múltiples identidades y expresiones. La pertenencia a un sexo biológico u otro, sentirse hombre o mujer es identidad de género, orientación sexual en tanto, hace referencia al deseo natural, sexual, amoroso y erótico hacia otras personas, y sus denominaciones según Movilh Chile (2010) son: orientación heterosexual, homosexual y bisexual.

Para esta investigación se emplea el acrónimo LGBTI, concepto que engloba la diversidad de orientaciones e identidades de género, aludida a lesbiana, gay, bisexual, trans e intersex, tal como es propuesto por el MINEDUC (2017).

Estudios del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2017) y Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado (2018) corroboran la perseverancia de manifestaciones de discriminación, violencia física y simbólica, expresada en la ausencia de reconocimiento en el currículo, opiniones sexistas, homofóbicas y transfóbicas que transgreden derechos fundamentales y principios educativos que impactan en la inclusión de estudiantes LGBTI.

Si bien la inclusión y la exclusión no son una realidad definida, sino un proceso en continua tensión, de manera que el avance hacia uno se produce por la reducción del otro (Duk y Murillo, 2022), la participación, como un principio fundamental de la inclusión, debe propiciarse y ejercerse en todo su amplio sentido porque, como plantean Booth y Ainscow (2015) conlleva que todas las personas sean reconocidas, admitidas y aprendan en cooperación con otros.

En este contexto, los establecimientos educacionales deben ser instituciones que favorezcan la participación de todos, sin embargo, se denuncia a las escuelas como un lugar que no está libre de exclusión, explícita o implícita, hacia aquellas personas que se saben con una orientación sexual e identidad de género distinta (Duk y Murillo, 2022).

Las prácticas de exclusión son variadas, una de ellas es directa y comienza cuando estudiantes manifiestan su diversidad sexual, la otra es solapada y provoca que estudiantes oculten su identidad de género u orientación sexual por temor al castigo social avalado en lo cisnormativo, cuyo supuesto es la correspondencia biológica-genital, respondiendo a la pauta sexo-género dominante (Bodenhofer, 2019); o porque la orientación sexual no se corresponde con la heteronormatividad (Peribáñez, 2014).

La encuesta Nacional de Clima Escolar realizada por Todo Mejora (2016) respecto de violencia e inseguridad escolar de estudiantes LGBT puntualiza relatos de

discriminación por parte de pares y el silencio cómplice de docentes y miembros de la comunidad frente a comentarios LGBT-fóbicos, donde el 56,9% provienen de docentes o asistentes de la educación. Indica, además que el 43,3% del personal de la escuela intervienen nunca o algunas veces. Esto, según expresa MINEDUC (2017) podría interrumpir la trayectoria educativa, generando dificultades socioemocionales, afectando el desarrollo integral y limitando la participación de los estudiantes.

En este marco, el estudio sobre actitudes docentes en torno a la diversidad por Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género arroja que los docentes visibilizan la diversidad, pero son cautelosos al opinar respecto de sus prácticas inclusivas, siendo éstas adaptativas, individualizantes y pasivas (Todo Mejora, 2021).

Pareciera ser entonces que, como plantea Skliar (2019), en la escuela se percibe la diferencia de manera negativa, siendo los diversos actores educativos, y en especial los profesores, actores relevantes en este proceso, por lo que resulta fundamental poner atención en sus creencias, entendidas éstas “como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (Oliver, 2009, p. 63). Se destaca entonces, la influencia que tienen las creencias docentes en las decisiones que éstos realizan, así como en las prácticas que llevan a cabo.

En este contexto, parece relevante que los y las docentes visualicen los principios y prácticas que producen marginación, observando elementos de la subjetividad personal que predisponen un determinado modo de actuar, las que pueden ser positivas y aportar a la aceptación de ideas diferentes a las propias o negativas generando prejuicios y estereotipos (Todo Mejora, 2021).

Según Pla y otros (2013) los prejuicios son “creencias populares sobre grupos sociales específicos o sobre determinada clase de individuos” (p. 21) que entienden como verdad una idea socialmente construida y mayoritariamente incorrecta. Así, las creencias se combinan con elementos socioculturales como efecto de una representación rígida e imaginaria de la realidad, acorde con personas ideales según un anhelo individual (Baños, 2016). Se revelan en las declaraciones orales y reflexiones y en el caso del profesorado afecta su conducta en el aula (Montanares y Junod, 2018).

De este modo, las creencias estereotipadas (Pla et al., 2013), permean las conductas discriminatorias, argumentan la exclusión por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia), convirtiéndolas en un medio de transmisión a otros miembros (Fernández, 2011; Lamas, 2000; UNESCO, 2016), por lo que resulta fundamental identificarlas y reconocerlas.

Si se entiende que los niños, niñas y jóvenes construyen sus identidades, sentires, modos de interacción, roles y creencias de género de manera sistemática mediante la interacción social en sus contextos cotidianos de acción (Cubillas et al., 2016) resulta primordial volcar la mirada al contexto educativo, considerando que los estereotipos de género continúan traspasando tanto actitudes y perspectivas de los profesionales como la de los propios estudiantes (Guel y Martínez, 2019).

Confiamos en que las directrices emanadas del MINEDUC a fin de brindar en las escuelas una educación “feminista o no sexista y a cómo trabajar los temas de género” (Muñoz-García y Lira, 2020, p. 141) logren el propósito de desarrollar como competencia crítica del profesorado el educar con perspectiva de género, identificar las formas regularizadas en el discurso, concientizar los efectos de sus declaraciones, tomar decisiones inclusivas que impidan acrecentar los privilegios que limitan el ser

hombre, menoscaban a mujeres y a la comunidad LGBTI (Barrientos et al., 2018; Díez, 2019; García et al., 2013).

3. Método

Este estudio se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo, cuyo objeto de estudio fueron las creencias de los y las docentes acerca de la inclusión de estudiantes LGBTI, indagando en el significado que otorgan a su realidad (Krauss, 1995), ya que se examinan procesos no observables como las creencias (Sáez, 2017). En consecuencia, se definió un enfoque cualitativo, ya que éste se orienta en comprender e interpretar la realidad educativa desde los significados y las intenciones del profesorado respecto a la temática en análisis (Bisquerra et al., 2009), incorporando la dimensión subjetiva del investigado y su representación compartida con otros (Canales et al., 2006). De acuerdo a Bisquerra y otros (2009), se enmarca en un diseño fenomenológico ya que, a través de la recopilación de información detallada por las personas, pretende descubrir y entender sus perspectivas, percepciones y experiencias en torno a las creencias del profesorado respecto de la participación de estudiantes LGBTI en el nivel educativo que se desempeña.

La investigación se llevó a cabo en dos establecimientos municipales de enseñanza básica y de dependencia municipal, uno de la comuna de Arauco y otro de la comuna de Coyhaique. La muestra considera al profesorado de estas dos instituciones, a partir de un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Sáez, 2017), en función de los siguientes criterios de selección: ciclo en que imparte enseñanza, educación parvularia y educación básica, con al menos un bienio y rol de profesor jefe, lo que permitió la elección de sujetos fundamentales en la entrega de información con base a juicios preestablecidos (Bisquerra et al., 2009).

De esta forma se trabajó con un total 10 participantes 5 hombres y 5 mujeres, sus años de servicio fluctúan entre los 7 y 35 años, 2 educadoras de párvulos, 4 profesores jefes de primer ciclo y 4 profesores jefes de segundo ciclo básico a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada, intentando comprender vivencias y situaciones descritas desde la perspectiva de los sujetos (Krauss, 1995; Kvale, 2011; Sáez, 2017). Se utilizó registro tecnológico como recurso para garantizar información de calidad en el estudio (Bisquerra et al., 2009). La entrevista se estructuró en base a preguntas guías orientadas a dos dimensiones: creencias acerca de la identidad de género y orientación sexual y creencias sobre la participación de estudiantes LGBTI, la que fue sometida a la validación de especialistas como una forma de asegurar su fiabilidad interna (Erazo, 2011) respondiendo a las condiciones de carácter técnico como: claridad, coherencia, suficiencia y relevancia. Se requirió autorización formal a los directivos de las unidades educativas para la aplicación de las entrevistas y consentimiento informado de los participantes voluntarios.

Desde una perspectiva ética y en adhesión al principio de confidencialidad, se sustituyó el nombre de los participantes, se omitió el nombre de los establecimientos y se resguardaron los archivos de audio y/o video. Durante el estudio se cumplió con estándares de rigor científico como la adecuación o concordancia teórica - epistemológica, señalada por la relación entre el tema de la investigación y la teoría, presentes durante la totalidad del estudio; credibilidad, los resultados obtenidos reflejan las vivencias y conocimientos como los distinguen los sujetos participantes en el estudio; confirmabilidad, referido a la veracidad de la investigación y sus resultados, por medio de la transcripción textual de las entrevistas, como a la reflexión y

comparación permanente sobre los datos obtenidos, alcances y limitaciones; y la triangulación de investigadores (Noreña et al., 2012).

Se sistematizó la información de las creencias del profesorado por medio del análisis de contenido, basado en la teoría sustentada, siguiendo las etapas propuestas por Strauss y Corbin (2002).

4. Resultados

4.1. Creencias acerca de identidad de género y orientación sexual

Las creencias de los docentes respecto a orientación sexual e identidad de género se organizan en torno a tres aspectos relevantes: Configuración, Ideologías y Conceptualización.

Respecto a la configuración de identidades de género y orientación sexual, los docentes dan cuenta de dos creencias centrales, la primera que establece que la identidad y orientación sexual viene definida genéticamente y vinculada a la dimensión biológica de los individuos, lo que se puede observar en la siguiente cita: “nacén así, como se dice nace con estas orientaciones con esta identidad que uno de chiquitito los puede identificar” (Participante C).

De la misma forma asocian la exteriorización de la identidad de género u orientación sexual, como parte del desarrollo, con foco en la adolescencia, como a un proceso de exploración o descubrimiento, y no como expresión auténtica de su sexualidad. Respecto a ello un entrevistado declara: “entonces están en esta etapa de desarrollo diferente y van entendiendo este proceso que viene de cambio, de descubrir que ellos mismos se están conociendo, conociéndose a sí mismos” (Participante C).

En cuanto a Ideologías de identidad de género y orientación sexual, las creencias de los y las docentes dan cuenta de una comprensión de la diversidad desde la heteronormatividad y el sesgo de género (Bodenhofer, 2019), vinculadas al contexto familiar, social y/o religioso. De este modo, en el entorno familiar, por ejemplo, un docente da cuenta de la tendencia a repetir lo aprendido, tal como se observa en la siguiente cita:

La formación que tuvieron mis padres ¿Ya? Es muy distinta a la formación que se tiene hoy en día, ¿Ya? súper conservador, mi mamá pensaba igual que mi abuela, que mi bisabuela entonces ...eh...fue difícil de hacer ese cambio, porque igual son años si yo estoy pensando veinte años en lo mismo, no puedo tampoco cambiar de un día para otro, es un proceso que se vive, es un proceso que puedo entender, pero al otro día no lo entiendo de nuevo. (Participante F)

Bajo la misma lógica, en el contexto social escolar se observan expresiones que permiten o restringen formas de ser, con roles que sólo consideran lo femenino y masculino tal como lo manifiesta el siguiente extracto de entrevista: “escuché de una educadora que ya lleva años, años y le dijo: siéntese como señorita” (Participante D).

En esta misma línea, las creencias dogmáticas vinculadas a la religión son visualizadas como un obstáculo para la expresión de la diversidad sexual, como lo manifiesta un entrevistado: “casi todas sus religiones es hombre y mujer, esas son las orientaciones que para la religión existen” (Participante C).

Por otra parte, en cuanto a la conceptualización, si bien inicialmente los participantes refieren conocer los conceptos de orientación sexual e identidad de género, avanzada la investigación se observan de manera generalizada errores y desconocimiento de estas nociones. Así por ejemplo un docente señala: “diversidad sexual de que hay diferentes

digamos identidades relacionadas al sexo ¿Ya? y que va dependiendo obviamente de cómo se sienta cada persona de acuerdo a su sexo, eso es como para mí identidad sexual” (Participante F).

Si bien, los y las docentes evidencian desconocimiento conceptual, llama la atención la expresión de la necesidad de reconocer y valorar la diversidad sexual de forma paulatina, creencia que conlleva dejar de percibir la diferencia como una anomalía, tal como se señala en la siguiente cita: “que nos vayamos abriendo un poco más, mentalmente y... y darnos cuenta que no solo habían no sé, tres definiciones de... sino que eran muchas más y que no necesariamente todos tienen que estar encasillados en algo” (Participante E).

Sin embargo, se abren a este reconocimiento en algunos momentos, es posible observar a la vez, incompreensión y negación de la diversidad sexual por falta de información, lo que se podría relacionar con la desvalorización expresada en el desinterés por aprender del tema, tal como lo declara un docente: “existe más aparte del género masculino femenino y ahí ...y ahí hay esa gama no la conozco, sé que abre más” (Participante B).

4.2. Creencias respecto de la participación de estudiantes LGBTI

Las creencias del profesorado respecto a la participación de estudiantes LGBTI se organizan en torno a tres aspectos relevantes: acciones/actores, barreras y facilitadores para la participación.

En cuanto a acciones/actores los y las docentes asignan al Ministerio de Educación la responsabilidad de propiciar la inclusión, diseñando un plan y supervisando a los establecimientos respecto a la temática, desconociendo la propuesta de que estos planes deben ser generados desde los propios establecimientos. Sin embargo, hacen alusión a esta instancia, como un mecanismo para lograr alcanzar una mejor recepción en los padres, madres y apoderados a quienes visualizan reacios a tratar el tema. Al respecto un docente señala: “yo creo que sí, porque o si no con qué fundamento uno le va a... explicar a los apoderados porque los apoderados... si uno... si viene desde el Ministerio yo pienso que ellos lo aceptarían más” (Participante G).

En esta misma línea de asignar responsabilidad, los y las docentes señalan al equipo directivo de las instituciones como encargados de generar, ejecutar y supervisar las acciones que propicien la inclusión:

Yo creo que el equipo directivo de la escuela en ese sentido, preocuparse porque las cosas que se hablan y se dicen en estas charlas y capacitaciones si se cumplen, eh... puede ser a lo mejor mediante una observación de clases, los que están encargados de los auxiliares también ... haciendo retroalimentaciones en algunas reuniones para que el tema no pase al olvido. (Participante E)

Por otro lado, las y los docentes puntualizan como factor importante convocar a diversos actores de la comunidad educativa, para sensibilizarlos, orientarlos y entregarles herramientas, así lo indica el siguiente entrevistado: “no solo en docentes yo creo que todos los que pertenecen a la comunidad educativa, ahora quienes yo creo que deberían partir primero son los docentes, los que están directamente relacionados con los niños: docentes y asistentes” (Participante F).

Junto a lo anterior, los y las docentes creen que deben flexibilizar sus ideas y convicciones particulares acerca de este ámbito. La siguiente evidencia obtenida de una entrevista da cuenta de lo anterior: “en lo que tiene que ver con la educación, se hacen capacitaciones, se hacen cursos, eh...se incentiva a que los profesores ¿cierto?

comencemos a cambiar el chip y cambiemos la forma de ver las cosas dentro de la escuela” (Participante E). En esta línea, perciben la responsabilidad individual de formación, reflexión y/o investigación, al respecto una docente indica: “uno trata de ser autocrítica de sí mismo y lo hago en el tema de mi labor docente con el tema que usted me plantea, pero yo creo que aún soy muy ignorante” (Participante C).

Concordante con lo anterior, creen que es necesaria la capacitación en identidad de género y orientación sexual focalizada en docentes, así lo expresa un entrevistado: “pienso que antes de poder abordar, antes con los niños tenemos que nosotros prepararnos también, porque en todo, en todo ese aspecto hay un desconocimiento” (Participante G), acciones que creen deben ser permanentes en el tiempo para generar mayor impacto: “Yo creo que tiene que ser como continuada en el tiempo no más, así como cositas chicas, pero continuada en el tiempo para ir visibilizando todo el año no una sola vez al año” (Participante B).

Respecto a las creencias sobre las barreras que limitan la participación de estudiantes LGBTI en el contexto escolar, los y las docentes asignan un rol importante y significativo a las familias, cuando éstas no comparten los lineamientos señalados por la normativa, tal como se observa en la siguiente cita: “uno tiene toda la intención de, de poder trabajarlo, pero también existe el temor de parte de uno, de cómo los apoderados lo van a tomar y hoy en día la voz del apoderado es muy fuerte y decidora” (Participante G). En concordancia con lo expuesto, el profesorado cree que los directivos, por temor a la reacción de padres, madres y apoderados, aún no abordan este tema, tal como lo señala un docente: “que sea como conflictivo para el apoderado como ¡no, para que no dejémoslo ahí no más!, estoy pensando en los, en la gente de arriba en los directivos, si no es una necesidad para que lo vamos a trabajar” (Participante B).

Por otro lado, en el profesorado existe la creencia que al no haber tenido la experiencia de interacción con estudiantes o familiares LGBTI, no sabrían cómo actuar. Así lo detalla un docente: “pero falta todavía, yo no sé todavía, por ejemplo: cómo enfrentarme a ciertas situaciones” (Participante B). Sin embargo, llama la atención que identifican en otros y no en sí mismos la expresión empática de incompreensión de los sentimientos como una de las barreras más relevantes para la participación: “o sea no se ponen en el lugar de otro, falta de empatía, eso se ve mucho” (Participante A). Junto con lo anterior, creen que el profesorado no incorpora a su práctica nuevas acciones que propicien la participación: “entonces muchas veces uno ve que claro, están en las capacitaciones, pero cuando hay que aplicarlo es muy difícil, para algunos” (Participante E).

Desde otro ámbito, creen que las consecuencias sociales negativas limitan tanto la libertad de expresión de identidad de género como de orientación sexual. Concretamente, se señala: “en algún momento se va a tener que... no tiene que ser algo que va a estar escondido, hablarlo, así como en voz baja” (Participante G).

En cuanto a las creencias de los factores que facilitan la participación de estudiantes LGBTI en los establecimientos, indican que visibilizar y propiciar intercambio de saberes en torno a identidades de género y orientaciones sexuales contribuiría a este propósito. Así se señala en la entrevista: “hay que dialogar, tampoco voy a entrar a... obligar a la persona que entienda lo mismo que yo entiendo, pero si voy a tratar de buscar una manera en que se cree su propia opinión, siempre respetando y apoyando” (Participante F). Del mismo modo creen que este intercambio en el ámbito escolar generaría una actitud empática en los miembros de la comunidad educativa, considerada como una capacidad esencial para el abordaje de la materia:

yo creo que también tiene que ver un poco de...de los sentimientos, de las emociones que puedan tener las personas ¿Ya? del hecho de que sí, yo veo a alguien que está mal emocionalmente ¿Ya? y me doy cuenta que quizás eso es... porque tiene que ver con la identidad de género o la orientación sexual que tenga, eso también nos hace que podamos buscar y poder ayudar. (Participante F)

En esta línea de diálogo y actitud empática, los y las docentes creen que la construcción de relaciones igualitarias y sin estereotipos de género, benefician directamente la participación. Como se detalla en la entrevista: “el papá puede colgar la ropa, el abuelo puede hacer un queque y todo este tipo de cosas” (Participante B)

Vinculado a la responsabilidad profesional, los y las docentes manifiestan tres creencias relevantes, en primer lugar, señalan que el trabajo colaborativo, el compartir y analizar experiencias pedagógicas junto a otros miembros del equipo de aula, permite buscar estrategias adecuadas a las necesidades. Como lo plantea en entrevista: “primero para abordar ese contenido en este caso con los niños, se tiene que hacer una reunión de colaborativo, en este caso con la psicóloga” (Participante G).

El segundo elemento se refiere a la enseñanza de principios y valores que favorezcan el desarrollo de conductas positivas en el estudiantado, sin perder de vista el currículum oculto donde acciones docentes también generan aprendizajes: “los adultos somos el modelo, van a comenzar a tratarse como, como uno también los trata y cómo uno los motiva que puedan ser” (Participante E). El tercer elemento es conocer el contexto familiar, emocional y social de los niños, niñas y adolescentes, así lo indica la siguiente cita que corresponde a un extracto de lo expuesto por un entrevistado: “lo primero que creo que deberíamos hacer como docentes es... ¿Qué piensan nuestros estudiantes, conocemos a nuestros estudiantes, sabemos sus necesidades, sus preferencias?” (Participante G), como inicio de prácticas con enfoque inclusivo, que respondan a las necesidades de participación de todos y todas.

5. Discusión y conclusiones

Una primera cuestión importante a señalar es que, si bien la muestra estuvo constituida por dos comunidades educativas diferentes, los resultados dan cuenta de creencias similares en los y las participantes. A diferencia de los resultados de Rojas et al., (2019), la edad no se constituyó en un factor diferenciador de creencias como tampoco lo fueron el ciclo de desempeño, los años de servicio ni el género de los participantes. Sin embargo, es relevante considerar que ambos establecimientos son de dependencia municipal y se ubican en la zona sur y extremo sur del país, en el caso del estudio antes indicado, sí resulta relevante en cuanto a que los resultados indican que las comunidades educativas menos informadas se ubican en las zonas más aisladas del país. Por otro lado, y como consecuencia de la segregación que caracteriza al sistema educativo chileno, los establecimientos municipales tienden a reunir grupos con menor capital cultural y social, constituyéndose esto en un factor que puede dar cuenta de una mayor o menor tendencia a generar un discurso complejo en relación con la diversidad sexual. En este sentido, si se exploran las creencias de docentes que ejercen en establecimientos con otras dependencias, podría presentarse un escenario diferente al de este estudio, lo que sería interesante de indagar.

En cuanto a las creencias docentes respecto a orientación sexual e identidad de género se observa confusión y manejo precario de conceptos fundamentales, con declaraciones asociadas a un sentido de género binario y cisheteronormativo que valora la exteriorización de la identidad de género u orientación sexual, como una fase exploratoria y no como expresión auténtica de la sexualidad, sin una problematización

significativa de las identidades cisgénero y de heterosexualidad. Estas creencias dan cuenta de la adaptación a la disposición cultural que determina la heteronormatividad, lo que guarda relación con lo que sostienen Barrientos y otros (2022), quienes señalan que los y las docentes reproducen mandatos de género que perpetúan las diferencias y jerarquías de lo masculino por sobre lo femenino y coinciden con el estudio de Todo Mejora (2021) que constató precariedad del conocimiento de docentes respecto a diversidad e inclusión.

Reconocen la importancia de los agentes socializadores, pero con una limitada actitud crítica de cómo sus propias creencias, estereotipos y sesgos de género influyen en el aula al ser transmitidos de manera inconsciente en la interacción con estudiantes y en quehaceres propios de la práctica docente, generando acciones de invisibilización de identidades no normativas, o de subordinación en el ámbito escolar, lo que podría explicar las prácticas con sesgo de género que excluyen a personas LGBTI, dando cuenta de lo que plantea Ojeda (2016) respecto a que la práctica y cultura del centro educativo tiene relación con el sentido de género del profesorado.

En este contexto, resulta relevante poner atención a las culturas organizacionales en la que participan los educadores, en tanto, éstas establecen otros elementos que pueden influir en este proceso ya que, como señalan Astudillo y Faúndez (2021), “lo que ocurre en las escuelas no puede ser entendido fuera del contexto social donde ellas operan” (p. 4). Así, los docentes responsabilizan al Estado y directivos, de la gestión y supervisión de acciones para favorecer la inclusión, pero con una insuficiente percepción de sus deberes profesionales y proactividad en razón del aprendizaje continuo y su papel en el resguardo de derechos del estudiantado.

En el caso de los contextos educativos en que se desarrolla esta investigación, han sido casi nulas las reflexiones y propuestas de los equipos directivos respecto al abordaje de la diversidad del estudiantado, tanto a nivel general como particular en este tema, asumiendo, que la sola existencia de la normativa implicaría un “saber actuar” individual del docente, sin una gestión institucional que problematice, aborde ni guíe a la comunidad educativa en este ámbito. En esta perspectiva, los y las docentes en ejercicio se encuentran en constante tensión entre lo que deben, quieren y pueden hacer. Resulta relevante entonces considerar el rol que ejercen las y los directores, por cuanto se constituyen en agentes que pueden establecer nuevas regulaciones dentro del espacio escolar, tal como lo indican Rojas y otros (2019).

Si bien el comportamiento individual del docente tiene una importancia estratégica, éste no puede ser analizado sin considerar también la relación entre actitudes y cultura organizacional donde éste se desenvuelve, tal como afirman Astudillo y Faúndez (2021). Lo anterior, desafía aún más la instauración de una cultura inclusiva en estas instituciones ya que, tal como lo señala Castillo (2021) ésta solo será posible cuando las políticas se sumen a la convicción y trabajo de todos los actores educativos.

Si bien, las creencias de los docentes vislumbran avances en cuestiones sociales, dan cuenta de una escasa interiorización de las normativas vigentes sobre el tema, reconociendo falencias en sus competencias para desempeñarse en este ámbito, favoreciendo el surgimiento de la sensación de inseguridad y de vulnerabilidad frente a la posición de las familias al tratar el tema en el contexto educativo. Expresan además, la necesidad de formación del profesorado en ejercicio porque no creen contar con las herramientas necesarias para abordar la temática. Este requerimiento puede surgir porque, como señalan Astudillo y Faúndez (2021), las directrices son generales para la inclusión de personas LGBTI, sin aportar con dispositivos prácticos que permitan orientar el actuar en situaciones específicas y, “contar con herramientas”, les permitiría

respaldar de manera más efectiva su conducta, a partir de la validación de un conocimiento especializado. Este fundamento permitiría explicar por qué las normativas no logran incidir de manera efectiva en las dinámicas de enseñanza y convivencia.

Las creencias docentes acerca de la participación de estudiantes LGBTI en los contextos educativos, expresan barreras propias de un ambiente de exclusión, que limita la expresión de identidades de género y orientación sexual que no responde a la cultura dominante, que reacciona frente a la diversidad sexual como un problema de convivencia, que reconoce en los miembros de la comunidad actitudes ecpáticas, donde docentes, directivos, familias y estudiantes despliegan prácticas discriminatorias por medio de coacción física y verbal sin valorar las perspectivas de otras personas.

Lo anterior resulta concordante con los Estudios del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2017) y Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado (2018) en que se identifica la vulneración de derechos esenciales y principios inclusivos en el contexto escolar. Montanares y Junod (2018) expresan que las creencias del profesorado estructuran la participación de los estudiantes, lo que resulta consistente con lo planteado por Astudillo y Faúndez (2021) y Cornejo-Espejo (2023) quienes señalan que a pesar del discurso inclusivo, aún no se genera conciencia de los espacios segmentados donde perdura la violencia, el encubrimiento y el menosprecio, exponiendo a los y las estudiantes que desafían la norma a una forma de tolerancia, que no se relaciona con el derecho a una educación inclusiva.

Las creencias de las y los docentes, expresadas en actitudes asociadas al currículum oculto, resultan fundamentales, porque tal como señalan Barrientos et al., (2022) éste es una herramienta clave de transferencia valórica asociada al género, donde docentes poseen un rol evidente de continuación o cambio de estereotipos. Por tanto, se sugiere generar instancias de reflexión con el profesorado en ejercicio de todos los niveles educativos, con foco en deconstruir los ideales tradicionales de orientación sexual e identidad de género, entregando herramientas, con un enfoque crítico que propicie la revisión, cuestionamiento y modificación de las prácticas discriminatorias.

Esta investigación entrega información relevante que da pie a la implementación de acciones concretas para docentes en ejercicio, con respecto a las necesidades detectadas en las unidades educativas estudiadas y aplicables a otras instituciones de características similares.

Será necesario trabajar en el abordaje de dispositivos normativos, considerar la inclusión no sólo como cumplimiento de pautas y requisitos dispuestos por MINEDUC para evadir acusaciones de discriminación, profundizar en los conceptos relacionados con educación con perspectiva de derechos humanos, siendo esencial la comprensión de la historia de vulneración de derechos.

Por otra parte, constatar y analizar las acciones efectivas que se ejecutan en las unidades educativas en torno a la temática de diversidad sexual, la toma de conciencia sobre el propio rol y la manera como las actitudes hacia la diversidad están intrínsecamente ligadas a transformaciones sociales más amplias que aquellos casos que se intenta intervenir. Es decir, considerar la contribución de las políticas, cultura y prácticas (Booth y Ainscow, 2015), las cuales, a pesar de operar en esferas y ámbitos distintos, se complementan y refuerzan mutuamente para propender a espacios educativos inclusivos donde niños, niñas y adolescentes participen y aprendan.

Referencias

- Astudillo Lizama, P. y Faúndez García, R. (2021). Una aceptación silenciosa: Actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, 142. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5907>
- Baños, L. (2016) Estereotipos de género, entre la modernidad y la arcaicidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 103, 1212- 1129. <https://doi.org/10.4185/cac103>
- Barbero, M. y Pichardo, J. (2016). *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Red Iberoamericana de Educación LGBTI.
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación Universidad Alberto Hurtado*, 81, 1-13.
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro, C. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., Vilá, R. (2009) Metodología de la Investigación Educativa. La Muralla.
- Bodenhof, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, 12, 101-125. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56250>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. UNESCO.
- Canales, C. Vivanco, M. Gaínza, A. Cottet, P. Canales, M. Rodríguez, T. Ghiso, A. Asún, R. Jiménez, J. Márquez, R. Montecinos, S. y Martinic, S. (2006). *Metodología de la investigación social*. Editorial LOM.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20, 43, 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Catalán-Marshall, M. (2021). Prácticas escolares inclusivas LGTBI+: Una mirada crítica al campo de investigación desde el Sur Global. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 29, 141-167. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6145>
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2018). *Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos: Informe final*. Universidad Alberto Hurtado.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente marco para la buena enseñanza*. CPEIP.
- Cornejo, J. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la Ley de Inclusión. *Educar em Revista*, 39, 73-99. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78673>
- Cubillas, M., Abril, E., Domínguez, S., Román, R., Hernández, A. y Zapata, J. (2016) Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2), 217-230.
- Díez, M. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>

- Duk, C., Murillo, J. (2022). Reuniendo voces estudiantiles para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100011>
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 21(42), 107-136.
- Fernández, A. (2011). Prejuicios y Estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Revista de Antropología Experimental*, 11, 317-328.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 269 - 287.
- Guel, J. y Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en las matemáticas, una mirada a las perspectivas de docentes y estudiantes normalistas. *Educando para Educar*, 37, 101-117.
- Guerra, M. y Seda, I. (2022). Acciones de resistencia del docente: recurso para la atención integral del alumnado. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 31-52.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1275>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7. 19-40.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
- Marcillo, C. C. (2019). ¿Qué es el currículum oculto? *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 3(6), 58-66.
- Maturana, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva M., Osorio, M. y Torres, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿barreras o facilitadores de construcción identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200005>
- Melo, G., Martínez, C. y Camacho, J. (2020). Estudio de caso sobre las creencias de dos profesoras de educación básica acerca del género en la enseñanza de las ciencias. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 45-69.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1053>
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Ministerio de Educación.
- Montanares, G. y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Movilh Chile. (2010). *Educando en la diversidad orientación sexual e identidad de género en las aulas. Manual pedagógico para aminorar la discriminación por orientación sexual e identidad de género en los establecimientos educacionales*. MINEDUC.
- Muñoz-García, A. y Lira, A. (2020). Creando políticas feministas en educación. En J. Corvera (Ed.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 141-167). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- National LGBT Health Education Center. (2018). *Glosario de términos LGBT para equipos de atención a la salud*. National LGBT Health Education Center.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., Rebolledo-Malpica, D. (2012) Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan* 12(3), 263-274.

- Ojeda, G. (2016). El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública. *Papeles de Trabajo*, 31, 93-109.
- Oliver, C (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Rejfoj*, 12(1), 63-75.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *No mires hacia otro lado: No a la exclusión del alumnado LGBTI. 1-15*. UNESCO.
- Peribáñez, E. (2014). La ONU y los derechos humanos de las personas LGBTI+ historia de un reconocimiento tardío. *Revista de la Inquisición. Intolerancia y Derechos Humanos*, 22(4), 471-498.
- Pla, I., Adam, A. y Bernabeu, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: Factores determinantes en salud mental. *Norte de Salud Mental*, 11(46), 20-28.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1) 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rehbein, C. (2017). *61% de escolares acusa bullying hacia el alumnado LGBTI por parte de los docentes*. Publímetro.
- Rojas, M., Astudillo, P. y Catalán, M. (2020). *Diversidad sexual y educación*. MINEDUC.
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED.
- Skliar, C. (2019). La educación como comunidad y conversación: ¿Qué puede significar estar juntos entre diferencias? En C. Balagué (Ed.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 35-49). Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia
- Todo Mejora. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016*. Todo Mejora.
- Todo Mejora. (2021). *Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género en Chile*. Todo Mejora.

Breve CV de las autoras

Carola Cerpa Reyes

Psicóloga, Licenciada en Psicología y Magíster en Psicología Educativa Universidad de La Serena (ULS). Master© en Educación Inclusiva, Universidad de Huelva, España. Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Central de Chile. Se ha desempeñado como Psicóloga Educativa en instituciones escolares públicas y privadas, de educación regular y especial. Académica de pregrado y postgrado en la carrera de Psicología y Magíster en Psicología Educativa, Universidad de La Serena y docente de diversos programas universitarios. Actualmente es académica de la Escuela de Educación Coquimbo de la Universidad Católica del Norte y del Programa de Magíster en Educación Inclusiva y del Magíster en Docencia para la Educación Superior en Universidad Central de Chile. Email: ccerpa@ucn.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-5262>

Mónica Vargas Toledo

Profesora Especialista en Educación Diferencial mención deficiencia mental y trastornos de la visión. Egresada de la Universidad de Concepción. Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Postítulos especialista en educación diferencial mención Trastornos Específicos del Aprendizaje (UdeC) y mención Trastornos de la Comunicación (Uantof). Diplomada en Formación de Mentores en Educación (UACH). Ha desarrollado su vida profesional como docente en instituciones públicas y privadas, de educación regular, especial y en la carrera de psicopedagogía en temáticas vinculadas a currículum y problemas de aprendizaje. Actualmente trabajando en Coyhaique. Integra la Red Maestros de Maestros, programa de apoyo a la docencia creado por el MINEDUC. Email: m.vargas406@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9668-4506>

Vanessa García Betanzo

Profesora de Educación Física. Egresada de la Universidad de Concepción. Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Diplomada en Administración Deportiva (PRODEP). Ha desarrollado su vida profesional como docente en instituciones públicas de educación regular en educación parvularia y básica y en proyectos financiados por empresas privadas como docente en deporte adaptado para niños y niñas con diversidad funcional: motora, cognitiva, sensorial. Encargada Comunal del Programa de Promoción y Prevención de Salud dependiente de MINSAL. Actualmente trabajando en la escuela Municipal Edelmira Vergara Quiñones de Arauco. Email: vanegarciab@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-7312-7770>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva