



Centro de Innovación
en Liderazgo Educativo
Líderes TP

Nunca Dejes de Aprender

Liderar

la inclusión

en EMTP

Autora: Cecilia Assael Budnik



Resumen

La presente ficha busca relevar la importancia de que los líderes de establecimientos escolares técnico profesionales puedan impulsar la inclusión en sus comunidades educativas. Para esto se plantean algunos de los principales beneficios de liderar dicha temática, entre ellos el ser condición para alcanzar una educación de calidad, promover el sentido de pertenencia en las comunidades educativas, desarrollar un marco valórico que permita superar la exclusión, promover escuelas más seguras, y lograr mejores resultados de aprendizaje. Luego se presentan orientaciones clave para que los líderes puedan impulsar la inclusión, tales como promover un sólido sistema de creencias; desarrollar una mentalidad de crecimiento en docentes; de-construir mitos que pueden ser obstaculizadores; y generar comunidades de trabajo inclusivo. Finalmente se presentan diferentes recursos para seguir profundizando en la temática.

1. Impulsar la inclusión en las comunidades educativas TP

Los sistemas educativos deben responder a las necesidades de todos los estudiantes y considerar la diversidad de éstos como un recurso y no como un problema. La educación inclusiva es la base de un sistema educativo de buena calidad, que permite que todo niño, niña, joven y persona adulta aprenda y desarrolle su potencial.

La inclusión no se puede lograr si es considerada como una desventaja o si se cree que la capacidad de aprendizaje del estudiante tiene un límite prefijado. Asimismo, en torno a la participación, la educación inclusiva vela porque las diferencias de opinión se expresen libremente y se escuchen las distintas voces para contribuir a lograr la cohesión y construir sociedades inclusivas (UNESCO, 2020).

2. Por qué impulsar la inclusión en las comunidades educativas TP

1. Alcanzar una educación de calidad. Promover el trabajo con grupos diversos con características tales como diferentes competencias, ideologías y culturas (Schein, 2004 en Gutiérrez-Ortega, et al., 2018), permitirá afrontar integralmente retos y desafíos educativos para alcanzar una educación de calidad (UNESCO, 2020). Para ello se requiere de directores y equipos directivos que conformen grupos de trabajo diversos y transdisciplinarios para que en la toma de decisiones o en diagnósticos sobre temas particulares, se pueda contar con profesionales que tomen decisiones, considerando una variedad de dimensiones (Riveros, Merino, Vergara y Crespo, 2020; 2020b).

La Educación Inclusiva está fundada en la creencia de que toda persona tiene valor, potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, su capacidad, y su identidad.

2. Promover el sentido de pertenencia. Una cultura escolar inclusiva promueve valores inclusivos, entre ellos el sentirse perteneciente a un grupo o colectivo. Este sentido de pertenencia se promueve al menos en dos ámbitos. El primero de ellos a nivel organizacional, ya que el sentido de pertenencia como valor inclusivo, aumenta los niveles de compromiso en las instituciones, cohesiona los grupos y en consecuencia, aumenta la producción y la calidad del servicio educativo (Velasquez, Núñez y Rodríguez, 2009). En un segundo ámbito, el sentido de pertenencia afianza el nivel de participación en la vida escolar, la motivación y se asumen mayores responsabilidades en el proceso aprendizaje por parte de los y las estudiantes.

3. Desarrollar un marco valórico. Para Booth y Ainscow (2011) el desarrollo inclusivo de un establecimiento educativo implica procesos de cambios inspirados en valores que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Entre ellos, cinco valores imprescindibles que contribuyen a establecer estructuras para una escuela inclusiva: igualdad, participación, construcción de comunidad, respeto a la diversidad y sustentabilidad (Booth y Ainscow, 2000). El centro del cambio está puesto en la práctica de estos valores a partir de procesos de reflexión en los cuales las comunidades educativas generan conciencia acerca de la necesidad de modificar las propias estructuras organizativas en tanto políticas culturales (relaciones, creencias y valores); y prácticas (cómo y qué se enseña). Para generar una educación inclusiva, no basta con aplicar algunas innovaciones educativas aisladas, sino que se requiere de prácticas transformadoras que involucren una planificación y acción sistemática en la institución educativa (Figueroa-Céspedes, Soto, y Yáñez-Urbina, 2019). El rol de los directores y de sus equipos es esencial para estimular estos procesos a nivel del estudiantado y de los equipos profesionales (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros y Jenaro Ríos, 2018).

4. Impulsar escuelas más seguras que propician ambientes acogedores. Uno de los objetivos primordiales de los directores y equipos directivos, es asegurar un entorno seguro y no violento en las comunidades educativas que lideran. Factores como el clima y la convivencia escolar, promueven ambientes propicios para el aprendizaje, estimulan seguridad y acogida a todos los estudiantes (Valdés-Morales, et al., 2019).

La educación inclusiva al trabajar con la diversidad promueve la no violencia, puesto que se requiere la escucha y comprensión del punto de vista de los demás

Los sistemas educativos deben responder a las necesidades de todos los estudiantes y considerar la diversidad de éstos como un recurso y no como un problema.

resaltando la importancia de los argumentos para entender las diferentes posiciones. Requiere del desarrollo de habilidades de negociación, mediación y resolución de conflictos, para poder vivir juntos, siendo diferentes (Touraine, 2000), encontrando el equilibrio entre lo común y lo diverso.

5. Impulsar mejores resultados de aprendizaje. Un buen clima escolar propicia el desarrollo de mejores resultados de aprendizaje. Un análisis del Tercer Estudio regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en el año 2015, señala que las escuelas socialmente diversas también se relacionan con mejores resultados de aprendizaje (UNESCO, 2016; UNESCO 2020; Valdés-Morales, López y Jiménez-Vargas, 2019). En las salas de clases con mayor diversidad estudiantil, existe mayor disposición de organización y aprendizaje cooperativo, así como una mayor motivación por aprender (López, Echeita y Marín, 2010), puesto que se generan ambientes activos modificantes (Feuerstein, 2006) planteándose desafíos de movilización cognitiva en contextos de heterogeneidad.

3. Cómo impulsar la inclusión en las comunidades educativas TP

La educación inclusiva no es una estrategia docente ni un modelo de enseñanza, es un modo de concebir la educación. Por eso es relevante considerar algunas claves para que los líderes educativos puedan reflexionar sobre los sustentos a la base de un enfoque de educación inclusiva. A continuación algunos de ellos:

1. Basarse en un sólido sistema de creencias. Cinco principios que debieran trabajarse a la base de este sistema de creencias (Feuerstein, 1980) son:

- Creer que todos los seres humanos son modificables.
- Creer que ese individuo específico es modificable.
- Yo, como mediador soy capaz de modificar a ese individuo.
- Yo puedo y debo modificarme.

Cinco valores imprescindibles que contribuyen a establecer estructuras para una escuela inclusiva: igualdad, participación, construcción de comunidad, respeto a la diversidad y sustentabilidad.

- La sociedad puede y debe ser modificada.

2. Todos pueden aprender: docentes con mentalidad de crecimiento. Las creencias de los directivos y docentes acerca de las posibilidades que tienen de aprender los estudiantes, ocupan un lugar central en el proceso de aprendizaje. Para trabajar con el enfoque de la educación inclusiva se requieren líderes escolares que promuevan en los profesores una “mentalidad de crecimiento”, es decir, que tengan la firme creencia en que no todo está predeterminado, y que un espacio importante de las posibilidades que pueden tener los estudiantes, depende del esfuerzo de ellos y de los docentes. “Aunque seamos diferentes en todos los aspectos, talentos, aptitudes, intereses, temperamento, todo el mundo puede cambiar y crecer por medio de la dedicación y experiencia. El verdadero potencial de una persona es desconocido, es imposible predecir lo que puede conseguirse tras años de pasión, esfuerzo y práctica” (Dweck, 2019, p.15).

Esto implica mantener altas expectativas sobre todos y todas los miembros de la comunidad educativa. Las altas expectativas ayudan a que los y las estudiantes desarrollen un concepto positivo de sí mismos, lo que incide en su autoestima y los puede estimular a asumir desafíos movilizadores. Para ello, hay que poner en cuestión afirmaciones que rondan las representaciones sobre los estudiantes, tales como: “Viven en la cultura de la imagen y eso los ha dejado sin palabras”; “Se relacionan insultándose”; “ No quieren hacer el esfuerzo de pensar o elaborar, traen todo lo que encuentran en internet sin saber de qué se trata” (Greco,2007, p.299).

3. Deconstrucción de “mitos” que pueden obstaculizar.

En el contexto de educación en diversidad, surgen una serie de mitos que son necesarios de identificar para deconstruirlos. Algunos de los más recurrentes, según Anijovich (2015) son:

En las aulas heterogéneas, es necesario diseñar una actividad para cada estudiante: No se trata de diseñar actividades singularizadas, puesto que los y las estudiantes tienen intereses comunes, sino que de diversificar. Esto implica diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los estudiantes y, la diversidad del uso de recursos.

El enfoque de educación inclusiva no es adecuado para cursos numerosos: Contrario a esta creencia, parte de los va-

La educación inclusiva al trabajar con la diversidad, promueve la no violencia... requiere del desarrollo de habilidades de negociación, mediación y resolución de conflictos, para poder vivir juntos, siendo diferentes, encontrando el equilibrio entre lo común y lo diverso.

lores que se quieren desarrollar en las aulas heterogéneas es la autonomía y la autorregulación. Se trata de romper la idea del docente con el control del aula permanente, y proponer dispositivos y actividades para que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje y se promuevan experiencias poderosas de trabajo en equipo.

Cuando los estudiantes tienen opciones, eligen lo más fácil: Esto es parte de las creencias de un profesor con mentalidad fija. Sin embargo, un docente con mentalidad de crecimiento, si va a creer en su mediación para generar un sentimiento de competencia, que le permita al estudiante acercarse a actividades que impliquen el desafío de algo nuevo y más complejo, sin temor a fracasar.

Es adecuado agrupar a los estudiantes por nivel: Durante muchos años, el concepto de atender a la diversidad significó reunir a los estudiantes por niveles. Sin embargo, bajo ese esquema los y las estudiantes quedaban etiquetados y no se producía ninguna movilidad. En la actualidad se trabaja justamente con grupos diversos por niveles o por intereses, ya que se ha evidenciado que ese contexto heterogéneo genera mayor movilidad.

4. Generar comunidades de trabajo inclusivo. En el ámbito de la educación inclusiva, el rol de los directores y equipos directivos es esencial para estimular los procesos de diversidad en los equipos profesionales que son parte de los establecimientos educativos (Gutiérrez-Ortega; Martín Cilleros y Jenaro Ríos, 2018). La UNESCO (2020), señala que los directores y equipos directivos tienen un rol significativo en “garantizar un acceso equitativo al aprendizaje”(p.88), ya que entre otras cosas, son los encargados de gestar y dinamizar que las políticas y prácticas inclusivas que se propongan en la comunidad educativa, se conviertan en acciones concretas.

Para ello son esenciales los liderazgos directivos en el fortalecimiento de culturas inclusivas, las cuales idealmente deben contar con el apoyo y el compromiso de un grupo diverso en el que participen personas con diferentes competencias, ideologías, culturas (Shein, 2004), y aunque no todos los centros puedan garantizar esta diversidad, desde la dirección se debe apostar porque los miembros de la comunidad tengan todos la posibilidad de participar, con la comprensión y el reconocimiento de cada individuo de la comunidad como único y diferente.

Aunque seamos diferentes en todos los aspectos...el verdadero potencial de una persona es desconocido, es imposible predecir lo que puede conseguirse tras años de pasión, esfuerzo y práctica.



Algunas reflexiones e indicadores en torno a la construcción de una cultura inclusiva son aportados por Booth y Ainscow (2000):

¿Todo el mundo se siente acogido en este Centro? ¿Es amistoso el primer contacto que tiene la gente con el Centro?

¿Existe participación de los y las estudiantes? ¿Se solicitan opiniones del alumnado de cómo mejorar el centro? ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?

¿Se tienen altas expectativas sobre los estudiantes? ¿Se les motiva a tener altas expectativas sobre su aprendizaje? ¿Se valora el logro del estudiante en relación consigo mismo y no siempre en comparación con otros? ¿Se evita el uso de estereotipos con los estudiantes?

¿Se esfuerza el centro por disminuir las prácticas de exclusión? ¿El profesorado evita los estereotipos de género al elegir estudiantes para ciertos apoyos? ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre las apariencias físicas?

Para conocer

Actas del III Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lectura e inclusión. Mineduc. (2018).

Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/16998>

Buenas prácticas de liderazgo para la EMTP. CILED.

Toma de decisiones ágiles para la inclusión educativa a distancia.

Buenas prácticas de liderazgo para la EMTP. CILED.

Metodologías activas e inclusión en el siglo XXI.

Cracks TP. CILED

Lorena: la directora sin imposibles.

Cracks TP. CILED

Silene: la directora feminista

El club de los diferentes. Carrasco, Marta. (s/f). Ediciones Destino.

Inclusión en líderes educativos. CILED

Video.

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en la EMTP. CILED

Dimensión 5: Cultura, integración y convivencia.

Eje 1: Integración y cultura de altas expectativas.

La otra orilla. Carrasco, Marta. (s/f). Ediciones Destino.

Por Cuatro Esquinas de Nada. Jérôme Ruillier (2013).

Editorial Juventud.

Referencias

Anijovich, R. (2019). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós-Argentina.

Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: surviving policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5) 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Dweck, C. (2019). Mindset La actitud del éxito. Editorial Sírio. Málaga.

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, I., y Rand, Y. (2006). Creating and Enhancing Cognitive Modifiability—The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Jerusalem: ICELP Publications.

Figueroa-Céspedes, I., Soto, J., y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43, (1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>

Greco, M. (2007). Cuestión de palabras, en Baquero, R., *Las formas de lo escolar*: Buenos Aires, Del Estante

Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, V., y Jenaro-Río, V. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), 13-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325>

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), pp. 155-176. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>.

Leithwood, K. y Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En K. LEITHWOOD (Ed.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (17 - 34). Santiago de Chile: Fundación Chile.

Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., y Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67

Riveros Argel, P., Meriño Vergara, J. y Crespo Durán, F. (2020). Las diferencias entre el trabajo multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario. Disponible en <https://libros.uchile.cl/1098>

Riveros Argel, P., Meriño Vergara, J. y Crespo Durán, F. (2020b). Las diversas definiciones de transdisciplina. Disponible en <https://doi.org/10.34720/27q7-4s21>

Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: John Wiley and Sons

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Touraine, A. (2000) *¿Podremos vivir Juntos? Iguales y Diferentes*. Colombia: FCE.

UNESCO (2016). Informe de Resultados TERCE: Factores asociados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Educativo. Santiago: Oreal/Unesco.

UNESCO (2020). Informe De Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. OREAL/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Velásquez, Y., Núñez, M., y Rodríguez, C. (2009). La Productividad y los Valores Organizacionales. 7th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, San Cristóbal, Venezuela.

Valdés Morales y Gómez-Hurtado. (2019). Competencias y Prácticas de Liderazgo Escolar para la Inclusión y la Justicia Social. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, Vol 58(2), pp. 47-68. DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915

Nunca Dejes de Aprender

Liderar la inclusión en EMTP

Centro de Innovación en
Liderazgo Educativo (CILED)
<https://www.ciled.cl>

Año: 2022

Autora:
Cecilia Assael Budnik

Dirección recursos pedagógicos:
Alejandra Moreno Chau

Diseño gráfico:
Carlos Muñoz (www.cemuma.cl)

Imágenes:
<https://www.pexels.com/>



Centro de Innovación
en Liderazgo Educativo
Líderes TP

www.ciled.cl

