

La gestión escolar para la inclusión como instrumento de inclusión y equidad.

School managements as an instrument for inclusion and social justice.

Magíster Carlos Anríquez*

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el rol que puede jugar la dirección estratégica escolar en el proceso de mejoras sistémicas del sistema educativo chileno, especialmente en el ámbito de las políticas de equidad. En el contexto de un sistema estructuralmente segregado e inequitativo, la sola preocupación por lograr mejoras de los aprendizajes curriculares, no resultaría suficiente para cerrar brechas de rendimiento ni terminar con la segregación e inequidad. Por ello, la expansión de escuelas inclusivas debe definirse como una estrategia de mejora sistémica. La dirección escolar en este contexto se define como un esfuerzo de innovación y creatividad para instalar una cultura inclusiva.

Palabras clave: Gestión escolar, inclusión, equidad, estrategia organizacional, políticas públicas, escuela.

Abstract

This article reflects on the role that strategic school management can play in the process of systemic improvements in the Chilean educational system, especially in the area of equity policies. In the context of a structurally segregated and inequitable system, the mere preoccupation for achieving improvements in curricular learning would not be sufficient to close the gaps or to end with segregation and inequality. Therefore, the expansion of inclusive schools should be defined as a strategy for systemic improvement. School management in this context is defined as an effort of innovation and creativity to install an inclusive culture.

Keywords: School management, inclusion, equity, organization strategy, public policies, school.

* Administrador Público, Profesor de Estado, Magíster en Pedagogía, Presidente de la Corporación Educacional Amancay, La Florida, Chile. Correo electrónico: canriquez@amancay.cl.



Introducción: mejoras educativas e inclusión como desafíos para la gestión escolar

La gestión escolar ha sido mencionada en numerosos estudios como uno de los factores que influye en la capacidad de los establecimientos educativos para mejorar sus resultados y ha sido objeto de preocupación tanto de la investigación como de las políticas públicas (Volante y Nussbaum, 2002; Fontaine y Eyzaguirre, 2008). Esto adquiere mayor importancia cuando se trata de gestionar establecimientos con matrícula altamente vulnerable (Guerrero y Maureira, 2011).

En efecto, aunque la investigación educativa, especialmente aquella que adscribe al enfoque de escuelas efectivas, ha encontrado evidencias sólidas respecto que los mejores rendimientos escolares en cualquier sistema educativo se dan entre aquellos estudiantes que asisten a establecimientos mejor evaluados, que vienen de familias con mayor nivel educacional, buenas relaciones sociales y que por todo este contexto asumen seriamente la educación y presentan motivación de logro escolar elevado, se ha constatado también que existen centros escolares de sectores vulnerables con rendimientos por sobre el potencial que el origen y entorno cultural de su matrícula permiten predecir (Murillo, 2003; Carnoy, 2008).

Se han obtenido importantes evidencias en cuanto que un cierto conjunto de factores del contexto, la escuela, el aula y el profesor que influyen en los resultados escolares. Entre ellos, se mencionan las características de la matrícula, el capital social y cultural de la familia. También se han analizado las características estructurales de la escuela, como tamaño total del establecimiento, el tamaño y características demográficas de los cursos y procesos de aula. La gestión y el liderazgo escolares se sitúan en una posición central y podríamos decir aglutinadoras de estos factores (Fernández Díaz y González, 1997; Weinstein, 2002; Garay y Uribe, 2006; Fontaine y Eyzaguirre, 2008).

Se sostiene que esta probabilidad de mejoras en ambientes vulnerables podría ser una herramienta de equidad, lo que debe ser considerado con cuidado, desde que la proporción de escuelas que logran estos mejores resultados no resulta suficiente para cerrar las brechas entre los establecimientos que reciben estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos (NSE) altos y los que se hacen cargo de estudiantes de NSE bajo (Guerrero y Maureira; 2011). Más aun, los rendimientos de escuelas con matrícula altamente vulnerable, estaría interferida precisamente por esta condición, al eliminar el efecto pares y concentrar una población con escaso capital social (Donoso y Donoso, 2009; Mineduc, 2012).

Pero el tema tiene alcances que exceden lo educacional. Se afirma que el sistema educativo es no solo un reflejo, sino un factor de refuerzo de los problemas de

segregación e inequidad que caracterizan a la sociedad chilena hoy (Bellei, 2015). A pesar de las políticas públicas educativas implementadas durante casi tres décadas, y de una multiplicidad de dispositivos institucionales que se proponen mayores niveles de integración y eficacia del sistema, el modelo educativo chileno ha colocado incentivos que operan en dirección a la exclusión y la segmentación tanto por causas socioculturales, entre ellas lugar de origen, herencia cultural e ingreso familiar, como por las competencias cognitivas de los estudiantes.

Un análisis del Centro de Estudios del Mineduc muestra que dependiendo de la metodología aplicada, el sistema chileno se mueve entre valores moderados y altos de segregación escolar. Con todo, aplicando el indicador que utiliza la OECD¹, lo que se observa es una muy alta segregación en el sistema (Mineduc, 2012). Hay además, dispositivos estructurales, como el financiamiento compartido, que agravan el fenómeno (Donoso, 2005; García Huidobro, 2007; Echeñique y Urzúa, 2013; Sepúlveda, 2015). Esta distribución segregada de la matrícula tiene efectos negativos, impidiendo no solo que las escuelas más vulnerables logren mejores resultados, sino que el sistema no cumpla adecuadamente el rol educativo para el ejercicio de la convivencia social respetuosa y democrática.

Aunque se han observado reducciones significativas de las brechas de rendimiento entre los deciles extremos de la población escolar (Mineduc, 2013), queda la pregunta de si una mejora tal modificará la naturaleza segregadora del sistema educativo chileno. La respuesta parece ser negativa, ya que hay evidencias de un fenómeno de polarización creciente en la educación chilena, entendida la polarización como una forma de agrupamiento escolar entre iguales, donde la distancia social percibida por los integrantes de cada agrupación respecto de otras es importante. Mientras hacia el interior lo que se percibe es similitud y homogeneidad, hacia afuera lo que prima es diferenciación y distancia crecientes (Villalobos y Valenzuela, 2012).

Por todo lo anterior, parece necesario asumir que un esfuerzo por mejorar los aprendizajes curriculares es un objetivo necesario, pero no suficiente para lograr mejoras sistémicas en la educación chilena y que tanto las políticas como los

¹ La OECD utiliza el Índice de Coqwill, que mide la proporción de estudiantes que se sitúa en establecimientos que se definen para una categoría específica de ellos. Por ejemplo, en países con grandes diferencias raciales, como Estados Unidos, se analiza qué proporción de estudiantes afroamericanos asisten a establecimientos que se definen para esa categoría poblacional, versus qué proporción de estudiantes blancos asiste a establecimientos "para blancos."



distintos actores educativos, en especial la escuela, deberían comprometerse a implementar proyectos educativos de carácter inclusivo, como una manera de reducir la inequidad y segregación escolares y colaborar con el desarrollo de una sociedad más equitativa e integrada.

Es aquí donde se hace presente el enfoque de escuelas inclusivas.

El enfoque de las escuelas inclusivas

El aumento de la cobertura lograda por la educación chilena, significa que sectores que anteriormente no accedían a la educación formal, hoy han ingresado a ella, configurando una población escolar heterogénea desde el punto de vista de las condiciones socio-culturales, cognitivas y personales de los alumnos. La matrícula heterogénea tensiona al sistema educativo, que está mejor preparado para atender a un alumnado homogéneo. En este contexto, se abre paso el concepto de inclusión educativa, que ha sido postulado por UNESCO, como una estrategia para alcanzar la meta de educación para todos (Blanco, 2008).

En el movimiento de la inclusión, la escuela tiene como valor central garantizar que todas las personas sean tratadas como iguales, respetando sus diferencias y su propia identidad (Mesa Técnica Educación Especial, 2015). Se espera que acojan todo tipo de los estudiantes, cualesquiera que sean de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, o lingüísticas. En la escuela deben convivir niños discapacitados y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de minorías étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados, con otros que provienen de familias o sectores con más recursos y capital cultural (UNESCO, 1994).

Se habla de sistema educativo inclusivo, cuando las escuelas ordinarias que se vuelven más inclusiva. Así, la inclusión educativa es un instrumento de integración social que ha surgido con fuerza en los últimos años, para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas de la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (Blanco, 2006). Ainscow considera que la educación inclusiva tiene como propósito eliminar la exclusión social que proviene de actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidades (Ainscow, 2004).

Es necesario entender que el enfoque de la inclusión no es un modelo que se instale por decisiones de autoridad o en cumplimiento de normativas institucionales, sino como un proceso que genera conductas y prácticas que asumen en forma progresiva la heterogeneidad y diversidad en la escuela y el aula (Rojas, 2016). En

este sentido, se espera un proceso de diseminación que lleve a la existencia de un creciente número de establecimientos inclusivos, lo que se evalúa positivamente no solo desde el punto de vista educativo, sino también desde el punto de vista socio-cultural. Se considera entonces que la existencia de escuelas comunes con orientación integradora significa crear comunidades de acogida, que son la forma más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias y construir una sociedad integradora (UNESCO, 2009).

¿Una nueva institucionalidad inclusiva?

En Chile, el tema de la inclusión ha estado presente en el debate y las políticas públicas desde la década de los 90. El Ministerio de Educación ha desarrollado intervenciones de distinto tipo y alcance, crecientemente refinadas y focalizadas, que asumen definitivamente que los bajos resultados escolares están fuertemente asociados a la vulnerabilidad, lo que produciría un círculo vicioso de falta de competencias cognitivas, menores oportunidades laborales, bajos ingresos y continuidad de la pobreza (Donoso, 2005; Bellei, 2015). El diseño básico aplicado, de discriminación positiva (Perticara, Román y Selman, 2013), considera que reforzando los procesos de los establecimientos con matrícula vulnerable, los resultados escolares mejorarán y el camino a la igualdad de oportunidades estaría despejado.

A esta lógica responde especialmente el modelo de la Ley 20.248, de Subvención Especial Preferencial (SEP), que apunta incrementar y focalizar más eficientemente el subsidio a la demanda y mejorar la calidad educativa de los establecimientos que acogen a estudiantes de mayor vulnerabilidad, a través de intervenciones estructuradas en un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME). Las evaluaciones realizadas a esta política han observado cambios positivos en los resultados SIMCE de los establecimientos de menor nivel socioeconómico adscritos al régimen SEP (Perticara y otros, 2013; Carrasco y otros, 2015). Por otra parte, a pesar de ciertos logros en los aprendizajes, hay dudas en cuanto que la SEP pueda considerarse como un mecanismo para que las escuelas cierren las brechas de calidad. Tampoco parece tener influencia en reducir la segregación (Valenzuela et al., 2013).

La incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a establecimientos de educación regular, normada primero por la ley 19.284 y actualmente por la ley 20.422, constituye una política de integración educativa que puede considerarse como un avance importante hacia la inclusión, aunque limitada a los estudiantes con NEE. Se expresa en proyectos de integración educativa diseñados y ejecutados en cada escuela adscrita al régimen, de acuerdo a una



normativa muy exhaustiva, las que reciben un financiamiento incrementado según la cantidad de estudiantes con NEE que tengan en su matrícula.

Por otra parte, también es de interés en este ámbito, la ley 20.845, denominada de inclusión escolar, que se propone eliminar barreras de acceso igualitario a la educación, a través de la eliminación del financiamiento compartido, la ampliación de los beneficios de la ley SEP para estudiantes cuyas familias estén clasificadas en los quintiles 3 y 4 y el fin de la selección adversa. Esto último se pretende lograr a través de un sistema de selección escolar centralizado que administra el Ministerio de Educación, un modelo que se inscribe en la línea de mercados diseñados (Roth, 2014). La teoría de esta intervención es que a través de un dispositivo de selección aleatoria, los hijos las familias más vulnerables podrán acceder a establecimientos que prefieran, sin ser discriminados por los proveedores. Hay al menos dos razones importantes para poner en duda que este modelo conduzca a una mejor integración del sistema. La primera se refiere a la segregación residencial que caracteriza a las ciudades chilenas y a la diferenciación urbano – rural. En este contexto, hay evidencias de que las familias de más altos ingresos tienden a preferir escuelas ubicadas en un radio más amplio que las familias de menor nivel económico. Estas por su parte prefieren establecimientos cercanos para sus hijos, lo que tiende a producir una fuerte concentración de vulnerabilidad en los establecimientos de comunas y sectores vulnerables, mientras que los estudiantes de zonas rurales no tienen opción (Flores y Carrasco, 2013).

La segunda razón es más compleja. En ambientes escolares que han desarrollado preferentemente competencias para gestionar comunidades educativas homogéneas, la inserción de una matrícula crecientemente heterogénea, no solo cognitivamente, sino también y sobre todo culturalmente, significará un desafío de proporciones para sus directivos y equipos profesionales. La inclusión significa una nueva forma de construir comunidades educativas, donde los rasgos culturales y cognitivos heterogéneos de los estudiantes y sus familias se naturalizan, desarrollando estrategias para modelar y regular la convivencia entre personas diversas, tanto como prácticas educativas adecuadas a las condiciones de aulas heterogéneas, que nutren una pedagogía de la diversidad.

La perspectiva de la dirección estratégica escolar

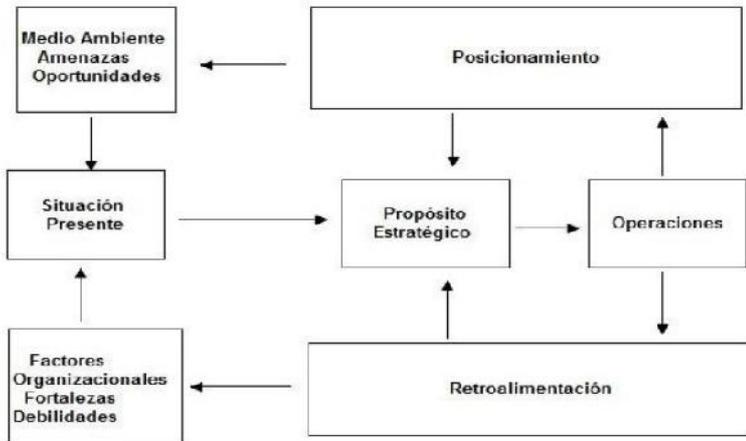
La gestión en general y la gestión escolar en particular han sido estudiados desde diversos puntos de vista, que van desde la tradición normativa y prescriptiva, a la sistémica y empírica que prevalece hoy en día (Cassassus, 2000; Cassassus, 2002; Rodríguez, 2011).

La gestión educativa es una práctica que tiene fuertes determinantes ambientales, entre ellas las políticas educativas, los contextos locales, regionales y nacionales y la condición cultural de la población a la que atiende, sus valores y expectativas. La escuela como todo sistema social complejo, responde a las características que nacen de la variedad de sus elementos constitutivos en interacción; utiliza múltiples canales de comunicación e intercambio simbólico a través de los cuales se realizan innumerables transacciones preferentemente de información, que van influyendo en las conductas sucesivas del sistema, provocando incrementos del stock simbólico que se archiva en la memoria de los integrantes y en dispositivos especialmente diseñados para ello, que se refuerzan por los múltiples, constantes y aleatorios lazos de retroalimentación en que se ven envueltos (Katz y Kahn, 2011; Schein, 2008).

La dirección estratégica escolar es una derivación de los modelos de gestión estratégica empresarial, que enfatiza la relación entre la organización y su ambiente y se ocupa de la forma única en que una organización se posiciona de manera distintiva, valiosa y sostenible en un ambiente dinámico y cambiante, apreciando los procesos del entorno y las condiciones de que dispone para posicionarse en él, para definir desde ellos un propósito estratégico (UNESCO, 2010).

Bajo este enfoque se hace una diferencia entre la eficacia operativa de una organización escolar y la estrategia con la que esta se posiciona en su ambiente, ya que la eficacia operacional no es en sí estrategia, sino que tiene que ver con la forma cómo la organización ordenará sus procesos para lograr y sostener su posición estratégica (figura 1). Solo en este contexto tienen sentido las operaciones, es decir que, aun cuando la organización funcione con eficacia necesita de todas maneras un rumbo estratégico (Prahalad y Hamel, 2006).

Figura 1. Proceso de gestión estratégica.



Uno de los riesgos de los procesos de decisión estratégica radica en confundir la estrategia como un esfuerzo genuino para generar diferenciación e identidad en el entorno, con lo que Hill y Jones (1996) denominan estrategia emergente, según la cual los actores en la organización adoptan sus decisiones de acuerdo a patrones de conducta aprendidos en su experiencia pasada. Estas respuestas que previamente han sido apropiadas no necesariamente resultan útiles para condiciones ambientales futuras. Es lo que Prahalad (2006) llama lógica de gestión dominante, constituida por el conjunto de mapas mentales desarrollados desde la experiencia de actividad principal de la organización, que se aplica erróneamente a otras actividades. Dicho de otra manera, la estrategia apropiada siempre tiene un elemento de innovación y creatividad.

Majluf (2011) en un análisis de la evolución del concepto, da cuenta de la existencia de un enfoque rupturista, por así llamarlo, que supera los modelos reactivos de estrategia. Estos últimos se caracterizan por el intento de preparar a la organización para los cambios que vienen, sea a través de fortalecer sus sistemas de control y planificación, o de la comprensión de las características competitivas de la industria, definiendo un modo de posicionamiento competitivo, o de la creación de capacidades singulares de desempeño tales como innovación, exclusividad del producto o competencias gerenciales de sus directivos. El problema de estas

visiones es que en la actualidad el cambio es tan imprevisible, incluso tan desconcertante, que no resultan apropiadas para hacerse cargo eficazmente de él.

Hoy en día entonces, comienza a imponerse un enfoque proactivo de estrategia, cuyo foco es la ruptura con el pasado y la invención del futuro, una promesa de un mundo nuevo y mejor. Los factores ambientales se moldean para forjar un quiebre en las formas habituales de hacer las cosas, lo que influye en el cómo los usuarios viven su vida. Esta visión estratégica se sostiene fuertemente en la investigación y las prácticas sociales. Fenómenos como Google, Facebook, el iPod y el Smartphone, son cambios no solo en el producto y la tecnología, sino en las formas de vida de millones de personas y de sociedades enteras.

¿Qué significa una estrategia de gestión escolar inclusiva?

La gestión directiva para la inclusión se puede definir como un esfuerzo de innovación en un ambiente que tiene ciertas estructuras conceptuales y creencias sobre las cuales hay que actuar creativamente, modelando relaciones sociales acogedoras, lenguajes respetuosos y no estigmatizadores, e instalando una convivencia que naturalice la diversidad y excluya las actitudes, conductas y lenguaje discriminadores o segregadores (Rojas, 2016).

La esencia de la estrategia inclusiva no es disponer de un instrumental técnico pedagógico diferenciado para tratar a estudiantes "diversos", con carencias cognitivas o culturales, sino el tratamiento de la diversidad como una oportunidad y una fuente de enriquecimiento de los procesos sociales y educativos de la comunidad escolar. Por lo tanto, una dirección estratégica inclusiva es necesariamente rupturista, lo que significa romper la inercia y conducir a la comunidad escolar a elaborar una nueva visión, un propósito estratégico renovado, cuyo eje es la aceptación de la diversidad no como "un problema a resolver", sino como una aspiración y una riqueza cultural que es en sí, educativa.

En esta sección se analizan tres aspectos que parecen centrales para la formulación de un propósito estratégico escolar inclusivo: el paradigma del estudiante, la comprensión del currículum y la convivencia en una escuela heterogénea.

Los procesos de cambio no operan en el vacío, sino que surgen en organizaciones con historias y culturas, es decir, con presencia de actores, dinámicas relacionales y prácticas educativas sobre las que se ha construido una lógica de gestión dominante, ese conjunto de paradigmas o de mapas mentales de los que habla Prahalad, que tienden a ser aplicados de manera estandarizada en los procesos emergentes. En cierta forma, hay que aceptar que estas inercias no cambian de un



día para otro, hay exploraciones, ensayo y error, reflexión personal o colectiva y apropiación progresiva de nuevas formas de acción pedagógica. Puede haber rechazos incluso (Rojas, 2016).

Uno de los mapas mentales más poderosos en toda comunidad educativa se refiere a los estudiantes. El propósito de la gestión escolar inclusiva es que se acepte la heterogeneidad, la diversidad en la escuela y en el aula. Pero hay una tarea previa, cual es romper con las visiones desesperanzadas y elaborar un paradigma del estudiante que se fundamente en la confianza sobre sus competencias y la capacidad de aprendizaje de todos.

Las categorías que surgen de los procesos de integración educativa, tienden a encasillar a los estudiantes como portadores de un déficit, una discapacidad que requiere medidas terapéuticas de manos de profesionales especialistas en el contexto de una educación regular; entonces la inclusión se define implícitamente como la incorporación de estudiantes con estos déficits para que reciban una instrucción diferenciada, lo que no cambia el modelo aplicado al resto del estudiantado (UNESCO, 2003; Cobeñas, 2013; Rojas, 2016). Del mismo modo, la categorización a partir del nivel sociocultural de los estudiantes, los encasilla también, esta vez como “vulnerables”, o “prioritarios”, que requieren medidas especiales de compensación de su escaso capital cultural, para alinearlos al resto de los estudiantes. Estas categorizaciones se pueden transformar fácilmente en una fuente de discriminación y segregación interna, que desconoce la esencia de la educación inclusiva.

Eyzaguirre y Fontaine (2008) en un estudio de casos observan docentes que esperan poco de sus alumnos, lo que se expresa en poca exigencia, ayuda innecesaria y tareas excesivamente simples. En esta misma línea, el director de un establecimiento de matrícula altamente vulnerable de la comuna de Peñalolén, afirma que el problema (de la educación chilena) es que los profesores no creen que todos los alumnos puedan aprender, lo que atribuye a la formación inicial docente, es decir, se trataría de un problema originado en la formación universitaria y que se expande a toda la sociedad, que no cree que sea el profesor, sino la condición social del estudiante la que determina sus resultados (Anríquez, 2016). En este último aspecto, directivos de una escuela pública de segunda oportunidad de la misma comuna, también afirman que en ciertos espacios educativos los estudiantes vulnerables no logran ser comprendidos en su especificidad: una cierta fragilidad, dificultades conductuales y cognitivas, lo que llevaría, antes o después, a un final de fracaso y deserción. Se instala entonces un paradigma desesperanzado, según el cual, no todos los estudiantes pueden aprender. En ciertos casos, la familia también

tiene que ver con este juicio desesperanzado: los padres pueden ser ausentes, o contar con escasas habilidades parentales, o tener y transmitir, una visión negativa sobre el potencial de su hijo, lo que tiende a reforzar la opinión de los profesores (Anríquez, 2016).

La esencia de un proyecto inclusivo es la confianza en los estudiantes, cualesquiera sean sus características personales, su origen familiar, el capital cultural de su familia y su entorno, pero este juicio optimista no es posible si no se cambia la desesperanza y la discriminación en esa comunidad educativa.

El segundo ámbito crítico es el paradigma curricular y las prácticas educativas imperantes en el establecimiento. Es muy probable que las declaraciones no sean acompañadas por conductas pedagógicas consecuentes. El equipo directivo y el colectivo de profesionales de la educación pueden declarar su adhesión a los valores inclusivos, pero algo distinto es reemplazar las prácticas expositivas frontales con escasa participación del estudiante, o las actividades homogeneizadas que no se hacen cargo de las distintas condiciones de un aula heterogénea. Las evidencias disponibles dan cuenta de las dificultades que presenta la forma tradicional de clase frontal, en grupos cursos heterogéneos (UNESCO, 2003). El problema es que estas prácticas, a las que adscriben incluso profesionales jóvenes egresados hace poco de la universidad, no se abandonan sin tener una batería de respuestas probadas y convincentes (Murillo, 2006). Una parte del rol de los equipos técnico pedagógicos entonces, es identificar prácticas eficaces para aulas heterogéneas y generar instancias de diálogo sobre ellas para facilitar su aplicación e ir cerrando la brecha entre propuestas y realidad. Se observa en este sentido, un impulso de cambio a través de la introducción sistemática de adecuaciones curriculares, de reflexión colectiva sobre aquello que funciona, como lo define la coordinadora técnica de una escuela municipalizada de segunda oportunidad de la comuna de Peñalolén. A un paradigma renovado de estudiante, esta escuela responde con el propósito de superar el paradigma técnico y frontal, incorporando prácticas basadas en enfoques curriculares activos y participativos, de orientación histórico social (Anríquez, 2016).

Esta reflexión lleva a afirmar que un proyecto inclusivo debe hacerse cargo de las características, motivaciones y competencias específicas de cada uno de sus alumnos y en ese contexto, la innovación curricular que apunte a la personalización de la enseñanza parece ser un desafío ineludible.

El tercer elemento crítico del enfoque inclusivo, es la convivencia en la diversidad, que interesa en este caso, desde la perspectiva de la convivencia intramural.



La escuela en Chile – especialmente la escuela pública y la particular subvencionada –marcha hoy hacia una mayor heterogeneidad institucionalmente impuesta. Por su parte, la educación pública enfrenta un cambio del paradigma organizativo, dejando la dependencia municipal y pasando a estructurarse en corporaciones educacionales de derecho público. Cambian también los conceptos y normativas sobre los derechos de los actores escolares, sobre el estatus de los profesionales de la educación, sobre los mecanismos de control administrativo del uso de recursos, etc. Todo esto significa que establecimientos actualmente regulados por una institucionalidad determinada y conocida, pasarán a desempeñarse en otra nueva y en construcción, en un entorno social e institucional que privilegia la protección de derechos individuales y grupales. Los procesos de cambio organizacional suelen estar acompañados de un incremento de tensiones y conflictos basados en divergencia de intereses, en el cual los actores presionan por lograr una mejor posición en la distribución de recursos. A eso se agrega por una parte, la presencia de movimientos estudiantiles que tensionan la convivencia y el funcionamiento escolar y por otra una mayor sensibilidad ante la violencia escolar. Los conflictos no son necesariamente negativos, pero pueden llegar a serlo, dependiendo de la distancia de las posiciones y la forma cómo se gestionen (Rodríguez, 2011; Majluf, 2011; Villalobos et al., 2017).

El Ministerio de Educación promulgó una Política de Convivencia Escolar 2015 – 2018 (MINEDUC, 2015), que apunta a instalar condiciones de “buena convivencia” en los establecimientos a través de mecanismos preferentemente burocráticos: reglamentos y protocolos de convivencia, comités y encargados de convivencia, definición institucional de conductas y “faltas” a la buena convivencia, procedimientos de denuncia, fiscalización y juzgamiento de faltas, etc., que parecen contradictorios con una visión democrática y crítica de la convivencia escolar (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013).

En la política ministerial, los factores organizacionales involucrados en el desempeño de las comunidades educativas crecientemente heterogéneas, en general no están presentes y si lo están, es desde un paradigma normativo ingenuo e insuficiente. El riesgo de no asumir el problema de la convivencia en comunidades heterogéneas es dejar de ser acogedoras y transformar la inclusión en una declaración sin práctica real.

Conclusiones

La inclusión social en las comunidades educativas es un propósito de políticas, una exigencia normativa y un proceso en marcha. Los marcos institucionales disponibles

impulsan cambios hacia establecimientos de matrícula heterogénea, pero no resuelven el problema de fondo de construir comunidades de cultura inclusiva.

El desafío de transformar la educación chilena en una más inclusiva parece pasar por una estrategia de aumentar los establecimientos inclusivos en el sistema, lo que implica necesariamente una tarea de gestión escolar local. Desde esta perspectiva el modelo de dirección estratégica escolar puede ser considerado como recurso no solo para el cambio organizacional, sino también para un cambio paradigmático del sistema educativo, a condición que las comunidades educativas locales puedan generar cambios paradigmáticos sobre el estudiante, el currículum y la convivencia.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124. [En línea]: <https://pdfs.semanticscholar.org/56b3/4d5a3c37c59cd25a314981afa9e88fa4cf1f.pdf>. Recuperado: octubre 2018.
- Anríquez, Carlos (2016). Estrategia directiva y modelo de operación en un establecimiento de educación municipalizado en un ambiente vulnerable. El caso del Colegio Alicura como escuela de segunda oportunidad de la comuna de Peñalolén. Tesis para optar al grado de Magíster en Pedagogía. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.
- Bellei C., Cristian (2015). El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena. Santiago, Chile: LOM Editores.
- Blanco Guijarro, Rosa (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En: UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima octava reunión. [En línea]: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf. Recuperado: octubre 2018.
- _____. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4 (3), 1-15. [En línea]: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>. Recuperado: octubre 2018.
- Carnoy, Martin (2008). La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.



- Carrasco, Rafael; Pérez, María y Núñez, Diego (2015). Hacia una distribución más equitativa de las oportunidades educativas: ¿cuál es el impacto de la política de Subvención Preferencial en el desempeño académico de los alumnos más vulnerables en Chile? *Rev. Pensamiento Educativo*, 52 (1), 65-83.
- Cassassus, Juan (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educacao*, Maio/Jun/Jul/Ago (20), 52 – 59. [En línea]: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04.pdf> (consultado: Octubre 2018).
- _____ (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Versión preliminar. UNESCO.
- Cobeñas, Pilar (2015). Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Asociación por los Derechos Civiles. Buenos Aires, Argentina.
- Donoso, Sebastián (2005). Ensayos de Reforma y Política Educacional en Chile, 1990- 2004: El neo-liberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI*, (1), 113-135.
- Donoso, Sebastián y Donoso, Gonzalo (2009). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 17 (64) p. 421-448.
- Eyzaguirre, Bárbara y Fontaine, Loreto (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Fernández Díaz, M^a. José y González Galán, Arturo (1997). Desarrollo y situación de los Estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Volumen 3 (1_3).
- Flores, Carolina y Carrasco, Alejandro (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. Documento de referencia N° 2, Espacio Público. [En línea] <http://espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/8.pdf> (consultado: diciembre 2015).
- Garay, Sergio y Uribe, Mario (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: la situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Madrid, España, 39 – 64.

- García Huidobro, Juan Eduardo (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40 (1), 65-85.
- Guerrero, G. y Maureira, F. (2011). Gestión escolar en contextos adversos. Un análisis desde la intervención. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 31(2), 353-373.
- Katz, Daniel y Kahn, Robert L. (2005). *Psicología social de las organizaciones*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Magendzo, Abraham; Toledo, María I. y Gutiérrez G., Virna (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, 39 (1), 377-391.
- Majluf, Nicolás (2013). *Los desafíos de la gestión. De lo formal a lo sutil*. Santiago, Chile: Aguilar Chilena Ediciones S.A.
- Ministerio de Educación de Chile - Centro de Estudios (2012). *Serie Evidencias: Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno*. Año 1, N° 12, diciembre.
- _____ (2013). *Serie Evidencias: Equidad en los aprendizajes escolares en Chile en la última década.*, Año 2, N° 17, Mayo.
- Ministerio de Educación - Chile. Mesa Técnica de Educación Especial. *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la Educación Especial*. Marzo de 2015. [En línea] <https://especial.mineduc.cl/2016/03/18/informe-final-mesa-tecnica-de-educacion-especial/>. Recuperado: octubre 2018.
- Murillo Torrecilla, F. Javier (2006). La formación docente: una clave para la mejora educativa. En: UNESCO: *Modelos Innovadores para la Formación Inicial Docente*. Estudio de casos de modelos innovadores en América Latina y Europa. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO, Santiago.
- _____ (2008). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En: F.J. Murillo (Coord.) *“La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional del Estado del Arte”*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- _____ (2008). La investigación sobre eficacia escolar para la mejora de la calidad y la equidad educativas. En: UNESCO: *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe*.



- Perticara, Marcela; Román, Marcela y Selman, Javiera (2013). Rendimiento escolar y uso de los recursos de la Ley SEP. Universidad Alberto Hurtado. [En línea] <http://fen.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2010/07/I-2971.pdf>. Recuperado: octubre 2018.
- Prahalad, C. K. (Ed.) (2006). La estrategia como objeto de estudio: ¿por qué buscar un nuevo paradigma? En Prahalad, C. K. (2006). Estrategia Corporativa. Barcelona, España: Deusto editores.
- Rodríguez, Darío (2011). Gestión organizacional. Elementos para su estudio. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rojas F., María Teresa (Investigador principal) (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Informe Final Proyecto FONIDE N° 911429. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.
- Roth, Alvin E.; Bolton, Gary E. y Klemperer, Paul (2014). Diseño de Mercados. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed. Español.
- Schein, Edgar H. (2008). Psicología de la Organización. Madrid, España: Pearson Education.
- Sepúlveda M., Manuel (2015). Riesgos y desafíos frente a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Universidad de Chile.
- UNESCO - International Institute for Education Planning (2010). Strategic planning: concept and rationale. (pdf) Education Sector Planning Working Paper 1. [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>. Recuperado: octubre 2018.
- UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. ED-94/WS/18. [En línea] http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Recuperado: octubre 2018.
- _____. (s/f). Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, Argentina. [En línea] https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/modulo02_0.pdf. Recuperado: octubre 2018.

- _____ (2003) Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. Documento conceptual. ED-2003/WS/63.
- Urzúa, Sergio y Echenique, Juan A. (2013). Desigualdad, segregación y resultados educacionales. Evidencia desde el Metro de Santiago. Centro de Estudios Públicos. Puntos de Referencia N° 359.
- Valenzuela, J. P.; Allende, C.; Sevilla, A. y Pablo Egaña (2013). La (ina)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades. Documento de Trabajo N°8, mayo. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Villalobos, Cristóbal; Peña, Javiera; Aguirre, Elisa y Guerrero, Magdalena (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la Educación*, No. 47, diciembre, 81-111.
- Villalobos, Cristóbal y Valenzuela, Juan Pablo (2012). Polarización y cohesión social del Sistema Escolar Chileno. *Revista de Análisis Económico*, Vol. 27 (2), 145-172.
- Volante, Paulo y Nussbaum, Miguel (2002). Cuatro principio de acción en gestión educacional. *Revista de Ingeniería de Sistemas*, Vol. XVI (1).
- Weinstein, José (2002). Calidad y Gestión en Educación: Condiciones y desafíos. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 31 (diciembre), 50-71.

Forma de citar este artículo

- Anríquez, Carlos (2018). La gestión escolar para la inclusión como instrumento de inclusión y equidad. *Revista Estudios en Educación*, Vol. 1 (1), 11–27, Santiago, Chile: Universidad Miguel de Cervantes.
En: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>.

Fecha de recepción: 19/11/2018.

Fecha de aceptación: 12/12/2018.

