

¿Quién se Compromete con la Inclusión? Liderazgo y Atención Inclusiva a la Diversidad en la Enseñanza Superior

Who is Committed to inclusion? Leadership and Inclusive Attention to diversity in Higher Education

Azahara Jiménez Millán
María García-Cano Torrico
Eva Francisca Hinojosa Pareja
Universidad de Córdoba, España

El presente trabajo es una investigación de corte cualitativo cuyo objetivo es interpretar el compromiso con la atención inclusiva a la diversidad en la educación superior. Se trata de un estudio de caso en una universidad pública localizada en la Comunidad Autónoma andaluza. Para este paper seleccionamos, del trabajo de campo realizado, seis entrevistas semiestructuradas a líderes institucionales de distintos niveles de liderazgo (Vicerrectorado, dirección de centros, dirección de departamento, dirección de servicios específicos, jefatura de servicios de personal de administración y servicios y presidencia de Consejo de Estudiantes) y equidad en género. Se ha procedido a un análisis temático siguiendo la tipología establecida por Dillon y Bourke (2016) para definir el estilo de liderazgo inclusivo; concretamente, la primera dimensión: compromiso. La herramienta de análisis utilizada ha sido el software Atlas.ti (v.8.2.3) a través de una codificación inductiva. Los resultados reflejan tres niveles de compromiso con la inclusión derivadas de la interpretación de los discursos de los y las líderes institucionales sobre qué entienden por diversidad y a qué colectivos se debe proteger: (1) ausencia de compromiso, (2) compromiso superficial y (3) compromiso declarado con sentido de justicia social.

Descriptor: Enseñanza superior; Diversidad; Educación inclusiva; Liderazgo, Compromiso cívico.

The present work is a qualitative research whose objective is to interpret the commitment with the inclusive attention of diversity in higher education. It is a case study in a public university located in the Autonomous Community of Andalusia. For this paper, we selected six semi-structured interviews with institutional leaders from different levels of leadership (Vice-rectorate, center management, department management, specific services management, staff services management and student council presidency) and equity in gender and different. A thematic analysis has been carried out following the typology established by Dillon and Bourke (2016) to define the style of inclusive leadership, specifically, the first dimension: commitment. The analysis tool used was the Atlas.ti software (v.8.2.3) through an inductive coding. The results reflect three levels of commitment to inclusion derived from the interpretation of the discourses of the institutional leaders on what they understand by diversity and to which groups they must protect: (1) absence of commitment, (2) commitment superficial and (3) declared commitment with a sense of social justice.

Keywords: Higher education; Diversity; Inclusion education; Leadership; Civic Engagement.

Introducción

Los desafíos presentes a escala global en las sociedades actuales afectan directamente a las políticas y actuaciones de la educación superior. En particular, las instituciones universitarias se ven envueltas en una contradicción que genera tensiones sobre su orientación, misión y función reflejadas en dos orientaciones distintas: ser proveedoras de trabajadores altamente capacitados y su directa mercantilización (Wee y Monarca, 2019), frente o junto a la exigencia, necesaria y

urgente, de dar respuesta a retos sociales comprometiéndose con la inclusión y la justicia social (Casanova y López, 2016). Esto último, para la propia institución, implica permitir el acceso a grupos tradicionalmente no presentes o infrarrepresentados, promover su participación y convertir la diversidad en una oportunidad para la creación de entornos de aprendizaje beneficiosos para todos. Desde esta perspectiva, la inclusión es una condición de la propia institución cuando se trata de alcanzar la excelencia y altos niveles de calidad.

Mientras que el enfoque inclusivo en la enseñanza obligatoria ha sido ampliamente teorizado, aún no encontramos suficiente debate en el ámbito de la educación superior, sobre todo en el contexto español (Dovigo y Casanova, 2017).

Este trabajo se inserta en un proyecto¹ más amplio cuyo objetivo fundamental es validar áreas de institucionalización clave para la atención inclusiva a la diversidad en la universidad española que permita diseñar un plan de institucionalización transferible a las universidades. Para ello y, como primera fase, se diagnostican las concepciones sobre diversidad e inclusión en la universidad en las políticas universitarias en sus líderes, personal docente, investigador y de la administración y servicios, estudiantes y agentes comunitarios.

En este texto nos vamos a detener de forma particular en el papel del liderazgo en el proceso de institucionalización de la atención inclusiva a la diversidad en la universidad. En particular, nos interesamos por analizar su discurso para describir los rasgos que definen un estilo inclusivo en la institución superior.

El ejercicio del liderazgo aparece como uno de los catalizadores para hacer efectivo el enfoque inclusivo. Su capacidad de influencia impacta en todos los aspectos de la institución contribuyendo de forma directa al éxito de una agenda comprometida con la diversidad (Stefani y Blessinger, 2018). Identificada como una de las áreas clave de institucionalización de la inclusión en la universidad, el objetivo de este paper es interpretar el discurso emitido por quienes ejercen el liderazgo en la universidad en relación a qué significa estar comprometido con la diversidad y la inclusión en la enseñanza superior.

Fundamentación teórica

Liderazgo y diversidad ha sido una intersección considerada en los estudios sobre líderes en las últimas décadas (Chen y Van Velsor, 1996). También el liderazgo vinculado al ámbito escolar, específicamente a Educación Primaria y Secundaria, ha sido ampliamente investigado en el contexto nacional e internacional (Bolívar, 2010; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Más reciente ha sido el desarrollo de la línea de investigación que relaciona liderazgo, escuela y diversidad, emergiendo denominaciones como la de liderazgo inclusivo (León, 2012). Pero son muchas menos las referencias a investigaciones que estudian este tipo de liderazgo en instituciones de educación superior. Además de esta escasez de trabajos, como argumentan Trimble y Chin (2019), los existentes, salvo excepciones, siguen desconsiderando la diversidad a la hora de definir los estilos de liderazgo y reflejando, en cambio, una situación de privilegio caracterizada por un conjunto de rasgos de diversidad que van desde lo masculino y heterosexual, a lo blanco y occidental, entre otros.

¹ Pertenece al Programa I+D+i Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva en la Universidad. Diagnóstico y evaluación de los indicadores de institucionalización " (Ref. EDU2017-82862-R).

Algunas investigaciones se han desarrollado con la intención de aportar conocimiento a este vacío en la literatura desde posiciones menos etnocéntricas, ya sea desde la perspectiva de la promoción y caracterización de líderes diversos como en relación con el liderazgo en contextos de diversidad. En cualquier caso, más allá de la conformación identitaria de líderes y grupos, las evidencias aportadas en estos trabajos ponen de manifiesto que la adopción de determinados estilos de liderazgo puede jugar un papel decisivo en la conformación y mantenimiento de climas y contextos inclusivos (Gotsis y Grimani, 2016).

Partiendo de estas evidencias, nos alineamos con los argumentos expuestos por Blessinger y Stefani (2018) para definir el liderazgo inclusivo 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.

Los rasgos, competencias o dimensiones que caracterizan el liderazgo desde la perspectiva de la inclusión tienen una naturaleza compleja, como el propio paradigma desde el que se interpretan. Son, por esencia, diversos y contextualizados. Fruto de esta complejidad, las escasas investigaciones que se han preocupado de su concreción han dado como resultado modelos compuestos por una amplia variedad de descriptores. Lau Chin, Desormeaux y Sawyer (2016) identifican cuatro competencias, con diferentes dimensiones en cada caso: valora y saca partido de las diversas identidades personales y sociales; tiene una mentalidad global y diversa; es capaz de aprovechar los contextos comunitarios y organizacionales (desarrolla redes, se compromete con comunidades diversas, entre otras); y promueve un clima inclusivo y de apoyo a la diversidad. Gotsis y Grimani (2016) sitúan su descripción desde un plano más psicológico, emocional y axiológico, identificando las y los líderes inclusivos con personas éticas, auténticas (conscientes de sí mismas, autorreguladas y que evidencian comportamientos de ayuda y confianza, entre otras), serviles y espirituales, que pueden promover y apoyar iniciativas que refuercen la equidad y las experiencias de pertenencia y singularidad de grupos vulnerables. Para Trimble y Chin (2019), sin embargo, el liderazgo inclusivo se encuentra estrechamente vinculado con la sensibilidad cultural, definida en términos de comprensión de las diferentes visiones del mundo, justicia social, respeto a la diversidad cultural y reconocimiento de que los rasgos identitarios pueden generar sesgos en los comportamientos de líderes.

Entre los distintos modelos descritos, destacamos la propuesta de Dillon y Bourke (2016), pues además de compendiar y describir con detalle muchas de las dimensiones incluidas en otros modelos, ha sido una de las que mejor se ha adaptado al contexto de educación superior según el estudio conducido por Darandari (2018). Para estas autoras, 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).

Metodología

El objetivo que presentamos es interpretar la dimensión de compromiso, tal como la entienden los y las líderes entrevistados, siguiendo la tipología establecida por Dillon y Bourke (2016) para definir el estilo de liderazgo inclusivo.

La investigación sigue una metodología cualitativa, aplicado a un estudio de caso en una universidad pública localizada en la Comunidad Autónoma andaluza. Para este paper seleccionamos, del trabajo de campo realizado, seis entrevistas semiestructuradas a líderes institucionales de distintos niveles de liderazgo (Vicerrectorado, dirección de centros, dirección de departamento, dirección de servicios específicos, jefatura de servicios de PAS y presidencia de Consejo de Estudiantes) y con equidad en género. El instrumento de producción de información ha sido la entrevista semiestructurada, grabadas y posteriormente transcritas para su codificación temática. La información se ha analizado utilizando el programa Atlas ti. v8.3.

Los y las participantes fueron informados de la intención del estudio y dieron su consentimiento. Los datos son abordados manteniendo el anonimato.

Resultados

Se identifican tres direcciones de compromiso con la inclusión derivadas de la interpretación sobre qué entienden por diversidad y a qué colectivos se debe proteger: (1) ausencia de compromiso, (2) compromiso superficial y (3) compromiso declarado con sentido de justicia social.

Ausencia de compromiso

Todos los discursos de liderazgo analizados plantean, en mayor o menor grado, la atención educativa inclusiva de la diversidad como un asunto importante y necesario en la universidad. Sin embargo, se evidencia una ausencia de compromiso hacia determinados colectivos vulnerables. Bien, mediante la negación de que la educación superior deba establecer medidas inclusivas puesto que no interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, por razón de identidad u orientación sexual:

Hombre, yo entiendo que no estamos hablando de orientación sexual en la universidad, que es un término que ahora tiene relativa prevalencia en los medios de comunicación. Estamos hablando de diversidad intelectual, diversidad física, diversidad... (L6_H_16/10/2018)

O bien, no se nombran como colectivos prioritarios, porque sencillamente están ausentes en la institución para los y las líderes entrevistados. En esta línea, es ausente o mínimo el compromiso en relación a la edad y la raza/etnia, como por ejemplo, hacia la etnia gitana.

En términos generales, encontramos una estrecha relación entre experiencias personales y nivel de compromiso. Así observamos cómo la religión, por ejemplo, se sitúa en compromiso invisibilizado para una líder, aludiendo a la ausencia de problemas en este sentido; mientras que para otro, en cambio, sí alude situarse en una religión minoritaria, dando ejemplos en los que la religión mayoritaria y dominante impera en actos institucionales. De manera similar, observamos que esta coocurrencia también tiene lugar con otros colectivos, por ejemplo, es muy evidente si tiene algún familiar o experiencias cercanas con personas con discapacidad.

Compromiso superficial

En relación a qué colectivos deberían estar bajo el paraguas de la atención a la diversidad en la educación superior, identificamos discursos que evidencian un compromiso mayor de unos colectivos frente a otros. En este sentido, la discapacidad o necesidades educativas específicas es el colectivo más identificado con diversidad, pero al mismo tiempo se relaciona con dificultades y problemas vinculados al proceso didáctico en el aula, de accesibilidad y recursos.

En relación a las personas con discapacidad, se evidencia un posicionamiento mayoritario de no reconocimiento de la diferencia y un sentido de autocomplacencia con medidas desarrolladas en el acceso, obviando el progreso y el logro dentro de la institución.

También situamos como compromiso superficial el evidenciado por razón de identidad y orientación sexual, principalmente en el liderazgo de más alto nivel, a nivel rectoral, porque a pesar de mostrar cierta sensibilidad, su tratamiento se vincula a asuntos de trámites y no tanto a la interacción social en el contexto universitario:

“Digamos que todo lo que podemos hacer aquí, lo hacemos, cuando llega la hora de expedir el título, tenemos que pedirle los papeles [refiriéndose al cambio de nombre en el DNI] y si no los tiene, se lo tenemos que poner como estaba.” (L1_H_04-04-2018)

También se ejemplifica por razón de origen. En este caso, se diferencia entre proyectos de colaboración con zonas de África como Nigeria, Tánger o Marruecos y programas de movilidad internacional tipo Erasmus. En el segundo caso se asocia a enriquecimiento para la universidad:

“(…) también los programas de movilidad ha hecho que la presencia en las aulas de personas de otros países pues también sea mayor y... yo creo que sí. y eso es bueno y enriquece”. (L2_M_17/04/2018)

Compromiso declarado con sentido de justicia social

El discurso de líderes hace referencia, de manera reiterada, a la estructura organizativa de la institución (Vicerrectorado de políticas inclusivas y órganos dependientes de este) para la protección y promoción de determinados colectivos vulnerables como son discapacidad, género y nivel socioeconómico. En este sentido, manifiestan la percepción de voluntad política de la institución y justifican la necesidad de políticas de reconocimiento de la diferencia para alcanzar la equidad como modo de justicia social:

“No, nunca por cuestión de enriquecimiento. Es que es su derecho. Es que es su derecho. Es que es su derecho. No se le puede negar”. (L6_H_16/10/2018)

En estos casos se pone en cuestión a la propia institución, sus carencias, retos y necesidad de pensar desde otros parámetros la atención inclusiva a la diversidad. La diferencia frente al compromiso superficial radica en poner el acento del cambio en la la institución para generar estructuras superadoras de las desigualdades; el compromiso superficial pone el acento en los déficits y diferencias de las personas y la forma en la que no encajan con la norma institucional:

Por supuesto, nosotros tenemos no solo un papel, sino una obligación moral, una obligación ética de luchar por la diversidad, porque, al fin y al cabo, si pretendemos llegar a una universidad igualitaria. (L5(2)_H_10/04/2018)

Conclusiones

Según el discurso de liderazgo, el compromiso con la Atención a la Diversidad de orientación inclusiva en la educación superior no está claramente definido, pues se evidencia mayoritariamente un compromiso superficial respecto al concepto de diversidad y un grado de compromiso mayor de unos colectivos frente a otros, invisibilizando así las necesidades de parte de la comunidad universitaria.

Además, se muestra cierta controversia entre un compromiso declarado con el principio de justicia social y un compromiso superficial, que se situaría en una defensa superficial de la justicia social, basándose en un modelo del déficit en lugar de poner el foco en las potencialidades de las personas y las limitaciones del contexto en sentido amplio, tanto curricular, metodológico como barreras arquitectónicas.

Consecuentemente, aunque se identifican compromisos de los y las líderes por una educación superior inclusiva, queda camino de desarrollo de una sensibilidad cultural (Trimble y Chin, 2019) que permita analizar críticamente las contradicciones y hacer de los compromisos declarados una práctica cotidiana.

Referencias

- Blessinger, P., y Stefani, L. (2018). Inclusive leadership in Higher Education: inclusión as a core institutional value. En L. Stefani y P. Blessinger (edits.), *Inclusive leadership in Higher Education* (pp. 1-13). Oxford: Taylor & Francis Group Ltd.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Casanova, H. y López, J. C. (2016). Nuevos modelos de gobierno y gestión en la universidad. En Santos Rego, M. A. (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Chen, C. C., y Van Velsor, E. (1996). New directions for research and practice in diversity leadership. *Leadership Quarterly*, 7 (2), 285-302.
- Darandari, E. Z. (2018). Navigating through tough waves towards inclusive leadership. A case study from Saudi Arabia. En L. Stefani y P. Blessinger (edits.), *Inclusive leadership in Higher Education* (pp. 92-107). Oxford: Taylor & Francis Group Ltd.
- Dillon, B., y Bourke, J. (2016). *The six signature traits of inclusive leadership*. Deloitte University Press. Recuperado de <http://dupress.com/articles/six-signature-traits-of-inclusive-leadership/>
- Dovigo, F. y Casanova, L. (Eds.) (2017). *Good practices for equity and inclusion in higher education*. Bergamo: University of Bergamo. Recuperado de <https://goo.gl/GWVm1b>
- Gotsis, G., y Grimani, K. (2016). Diversity as an aspect of effective leadership: integrating and moving forward. *Leadership & Organization Development Journal*, 37 (2), 241 - 264. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/LODJ-06-2014-0107>
- Lau Chin, J., Desormeaux, L., y Sawyer, K. (2016). Making way for paradigms of Diversity leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68 (1), 49-71. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/cpb0000051>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- Stefani, L., y Blessinger, P. (2018). *Inclusive Leadership in Higher Education*. Oxford: Taylor & Francis Group Ltd.
- Trimble, J. E., y Chin, J. L. (2019). Exploring culturally diverse leadership styles: A mindset and multicultural journey. *Social behavior research and practice*, 4 (1), e1-e2. doi: 10.17140/SBRPOJ-4-e005
- Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, 22(1), 117-138, doi: 10.5944/educXX1.20047