

**MEJORAR LA ESCUELA INCLUSIVA: IDEAS PARA LA INTERVENCIÓN,
CAMINOS PARA LA TRANSFORMACIÓN**
Inclusive School Improving: ideas for intervention, transformation paths

*Aldo Ariel Ocampo González*¹

Resumen

Este artículo reflexiona en torno a los desafíos y las oportunidades que enfrenta la escuela de acción regular, frente a la diversificación de sus procesos institucionales ante la legitimación de aquellos colectivos de estudiantes objetos de diversidad. Se describe un proceso reflexivo sobre el cual se da cuenta de las principales barreras a la inclusión y los contextos de exclusión existentes al interior de cada comunidad escolar. Asimismo, se expone un marco comprensivo para la mejora de la calidad en la escuela inclusiva, desde el desarrollo de sus dimensiones institucionales, organizacionales y ecológico-contextuales, por lo que constantemente se interroga ¿Bajo qué condiciones la escuela podría constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

Palabras clave: Inclusión socioeducativa, legitimación de la diversidad, comprensión institucional.

Abstract

This article reflects on the challenges and opportunities facing the school of regular action against the diversification of its business processes to the legitimacy of those groups of students of diverse objects. It describes a process of reflection on which the count of the main barriers to inclusion and exclusion contexts exist within each school community. It also sets out a comprehensive framework for quality improvement in the inclusive school, from the development of its institutional, organizational and ecological-contextual. So constantly questioned under what conditions the school could serve as a real-space inclusion for all students?

Key words: Socio inclusion, legitimacy of diversity, institutional understanding.

¹ Magíster en Política Educacional, Magíster en Educación y Máster (c) en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español. Departamento de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Los Leones, Instituto Profesional de Providencia, Instituto Profesional de Chile e Instituto Profesional AIEP. Académico Departamento de Educación Universidad de Chile. Co-investigador participante del Proyecto EANCYT, financiado por la Universidad de Islas Baleares, España. aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Durante las dos últimas décadas del siglo XX, la educación incorporó a sus líneas discursivas aspectos centrales para construir justicia social en torno al ejercicio consciente del *derecho a la educación y en la educación*. Sin duda, el tránsito desde la *accesibilidad*² a la *aceptabilidad*,³ establece que el desarrollo de sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no solo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes (Sen, 1999), reciben una educación de similar calidad.

Es justamente, en este tránsito, donde se evidencia un incremento significativo sobre la legitimación de la *diversidad* al interior de los centros de educación regular, lo que sin duda representa un desafío importante para la educación actual, demandando un análisis y reflexión sobre el papel que juega la institución escolar a través de su cultura en este nuevo contexto.

El sentido de una educación con todos y para todos, supone el establecimiento de espacios de deliberación, destinados a rescatar la condición humana de cada sujeto. El enfoque de educación inclusiva no sólo está dirigido a superar la desigualdad, la discriminación silenciada y la violencia estructural en el ejercicio del derecho a la educación y los sistemas de relegación y resistencia instaurados al interior del sistema escolar. Si no que, a visibilizar a los sujetos que son objetos de la educación. Por tanto la interrogante es ahora, ¿Quiénes son los sujetos emergentes de la educación?, o bien, ¿Qué significa ser estudiante hoy?

Avanzar institucionalmente sobre un enfoque de educación inclusiva, es sin duda, consolidar un conjunto de conciencias explicativas destinadas a rechazar cualquier tipo de exclusión e invisibilización; potenciando la participación y el aprendizaje equitativo, desde los reales intereses, motivaciones y necesidades formativas de todos y cada uno de sus estudiantes.

A partir de la reforma educacional chilena de 1994, y la reformulación del currículum y de la política educacional, se han generado innumerables interrogantes, donde el fenómeno de inclusión socioeducativa ha sido uno de los temas que mayor controversia ha generado, debido a la variedad y pluralidad de opiniones explicitadas por diversas entidades responsables en el ámbito de la educación.

Frente a estos desafíos, es que este texto pretende dar a conocer de qué manera la escuela podría desarrollar lineamientos y mecanismos internos, para constituirse como una escuela inclusiva de calidad, desde el replanteamiento de sus *políticas, prácticas y culturas escolares*. Sin duda, gestionar una escuela comprometida con las

² Dimensión centrada en el ejercicio del “*derecho a la educación*”. En esta perspectiva, el derecho esta puesto en acceder a escuelas inclusivas sin discriminación.

³ Dimensión centrada en el ejercicio del “*derecho en la educación*”. En esta perspectiva, el derecho esta puesto en la capacidad para recibir una educación inclusiva de calidad.

demandas de su tiempo, constituye la instauración de un marco comprensivo para el desarrollo de nuevas estructuras y escenarios de progresión sobre los dilemas prácticos e ideológicos, destinados a debilitar los sistemas de relegación y violencia estructural insertos en las prácticas y culturas de cada escuela.

En este sentido, una parte importante de los discursos de los profesionales de la educación establecen que los mecanismos de integración e inclusión socioeducativa suponen un desafío difícil de concretar en la práctica organizativa y, de forma particular, en el desarrollo profesional de quienes conforman la comunidad educativa como una ecología de aprendizaje.

Sus socializaciones describen la ausencia de recursos humanos, profesionales, financieros y didácticos; sumado a ello, los simbólicos e interpretativo-culturales (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994) que la inclusión aporta para la identidad actual y proyectiva de la escuela. Asimismo, se observa la carencia de equipos profesionales cualificados, acorde al desarrollo de competencias para abordar la *legitimización de la diversidad* en todas sus estructuras; incluidos en ellas, los estudiantes atravesados por la exclusión, la vulnerabilidad social, la discapacidad o la inmigración.

Frente a estos puntos críticos, se demuestra desde lo ecológico-contextual, que éstas escuelas, desde su institucionalidad y desde su dimensión organizacional, evidencian ausencia de capacidades y habilidades organizativas destinadas a enfrentar la *diversidad* al interior de las estructuras escolares, desde la innovación y la acción estratégica de calidad.

A su vez, estos colectivos docentes explican deformaciones ligadas a la operativización del efectivo derecho a la educación. Tales deformaciones han originado el surgimiento de procesos anti-dialógicos y micro espacios de resistencia en cada una de las escuelas; donde la responsabilidad y el análisis crítico de la tarea socioeducativa, se ha constituido desde un compromiso individual y no colectivo. Por lo que no se ha logrado consolidar un espacio que incremente el compromiso reflexivo de la comunidad, impactando débilmente en sus estructuras.

Estas escuelas suelen presentar en su mayoría, un debilitamiento acerca de su gestión institucional que les permita responder estratégicamente a las necesidades de un enfoque de Educación para Todos. Tal debilitamiento se manifiesta a través de una construcción inacabada sobre el proyecto educativo de cada institución, y sobre las estructuras internas de desarrollo de cada comunidad escolar. Por lo que la interrogante es ahora ¿Bajo qué condiciones se articula este estado de inacabamiento sobre las estructuras de todo rango de la vida escolar? Responder esta interrogante, es sin duda, un gran desafío y, a su vez, una complejidad en sí misma. Una de las principales causas, asociadas a esta situación, corresponde a la ausencia de semánticas, conciencias explicativas y procesos prácticos asociados al reconocimiento y a la responsabilidad social de la escuela con el otro o la otra.

Al respecto, Gallego (2001) sostiene que tales escuelas no han desarrollado políticas internas destinadas a ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a todos sus colectivos de estudiantes, que hoy por hoy, buscan legitimarse al interior de sus estructuras. No obstante, este desconocimiento y difusión ha generado una respuesta educativa inadecuada (González y Tenorio, 2004), articulando nuevas dinámicas de segregación, homogenización y categorización.

El desarrollo de escuelas inclusivas de calidad deberá considerar la planificación y sistematización de los procedimientos a seguir, para lo cual se debe trabajar juntamente con todas las personas que conforman la comunidad, en la creación de una serie de condiciones que favorezcan el cambio, a partir de lo cual cristalizará una nueva cultura escolar.

Ofrecer una educación de calidad a la diversidad del alumnado exige transitar desde un enfoque homogenizador, en el que se ofrece lo mismo a todos, que suele reflejar las aspiraciones de las culturas y clases dominantes y profundiza las desigualdades, a enfoques que consideren la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, valorando las diferencias como algo que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje (Unesco, 2004). El punto clave es ahora, cómo avanzar hacia una educación que asegure la igualdad respetando al mismo tiempo la diversidad, sin caer en opciones educativas excluyentes o de desigual calidad.

2. UN MARCO COMPRENSIVO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA: IDEAS PARA LA INTERVENCIÓN

Abordar institucionalmente un proceso de inclusión socioeducativa, es asumir una transformación ideológica de la escuela respecto de los procesos prácticos y de las visiones organizativas que sustentan y representan la *diversidad* al interior de la escuela y de su comunidad. No obstante, ninguna transformación logrará impactar sustantivamente en sus estructuras, si es que no se reflexiona sobre ¿Qué es la escuela hoy? y sobre la necesidad de hacer explícito en su discurso al sujeto⁴ de la educación.

Sin duda, la incorporación reflexiva del sujeto que es objeto de educación, servirá de base para la transformación ideológico-cultural de la escuela, permitiéndole validar las diferencias como algo intrínseco a la experiencia socioeducativa en tiempos de exclusión.

⁴ Desde la perspectiva de Zemelman (1998) el sujeto que es objeto de educación, puede ser sujeto de base y sujeto de construcción. En este último, el sujeto experimenta un salto cualitativo de relación social, a través del cual no pierde ni niega la esencia que lo inscribe en su cultura y en los aspectos actuantes de su experiencia educativa como lo son, lo socio-pedagógico y lo sociopolítico.

A su vez, permitirá revitalizar la figura del sujeto de la educación, preguntándose constantemente ¿Quiénes son nuestros estudiantes?, ¿Cuáles son las marcas de desigualdad que ilegitiman su posición social al interior de la escuela?, ¿Cómo poder validar esa diferencia dentro de un contexto común y transversal, sin demostrar una disonancia entre el saber hacer y el saber pensar imperante en la escuela? Todas estas reflexiones están destinadas a descifrar qué aspectos del imaginario colectivo⁵ han des-construido y han silenciado el reconocimiento del capital humano de estudiantes históricamente ilegitimados de la escuela regular. Según esto, esta idea pone énfasis en el estudiante en calidad de persona.

Asimismo, desde el capital simbólico de cada institución escolar, supondrá legitimar nuevos espacios de diálogo e interacción para nuevos colectivos de estudiantes que hasta ahora han permanecido excluidos de la educación regular.

Todo ello abrirá un encuentro a la *otredad*⁶ desde un proceso de inclusión y diversificación social; repensando los espacios que se construyen y des-contruyen al interior de cada escuela, e imaginando bajo qué condiciones ésta se puede constituir como un espacio de real inclusión para sus estudiantes.

Tradicionalmente la escuela desempeña un papel de primer orden en la creación y mantenimiento de los imaginarios de cada época, los cuales han explicado su quehacer desde una concepción racionalista, enfatizando en la selección de los mejores y excluyendo a quienes desde las políticas neoliberales no son cruzados por este perfil (Sennett, 2000).

Es en respuesta a estos desafíos que la escuela, desde sus dimensiones sociopolíticas y socio-pedagógicas, tendrá que asumir un proceso de des-socialización (Bauman, 1999) y des-habitación⁷ de sus propias creencias e intencionalidades educativas. En palabras de Bourdieu (1991), supondrá desligarse de los *habitus* que consciente e inconscientemente orientan su quehacer socioeducativo y construyen una imposición ideológica sobre los procesos de cambio de la que son objeto.

En este complejo proceso de des-socialización y re-conceptualización del *habitus*, la escuela deberá consolidar un grupo de esquemas que le permitan:

⁵ En la construcción filosófica de Cornelius Castoriadis (1975) sobre el imaginario social, esta constituye un corpus de representaciones sociales encarnadas en las instituciones, siendo sinónimo de mentalidad o consciencia colectiva que en la escuela explica y reproduce imaginarios sociales de su tiempo.

⁶ La idea de la *otredad* constituye en el lenguaje de la resistencia, un espacio al que se le ha negado el poder de representación. En la escuela inclusiva esto conlleva a la modificación perceptiva de la realidad sobre qué *¿quiénes somos nosotros?* y *¿quiénes son ellos?*

⁷ Idea propuesta por Heidegger (1981) en el “*Ser y el tiempo*”, está en sintonía con la reconsideración radical no sólo de sus fines sino también en su relación con las cosas y funciones que intenta rescatar a lo largo de su historia. En el caso de la escuela inclusiva, esto supone pensar qué situaciones de la vida de la escuela han garantizado un espacio central y accesible a la calidad y equidad.

crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos o un sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas, que permitan resolver problemas que tienen la misma forma (Perrenoud, 2002, 29-30).

Dentro de este espiral de profundas transformaciones ideológicas, la escuela deberá legitimar su poder institucional desde un análisis crítico sobre la tarea socioeducativa y sobre los aspectos meta-organizativos⁸ implícitos en el estudio de la organización escolar. No obstante, este análisis sólo será concretado en la medida que cada comunidad transite desde una interacción cognoscitiva centrada en la *curiosidad ingenua*, a una *curiosidad epistemológica*.

Los constructos de curiosidad ingenua y curiosidad epistemológica son desarrollados por Paulo Freire en la Pedagogía de la Autonomía. En ésta, tales categorías surgen como una propuesta que aspira a una crítica ideológica de la realidad y de la organización de la acción socioeducativa; donde lo esencial, es introducir en la actuancia de cada comunidad, la capacidad de *pensar acertadamente*, con el objeto de transitar desde un saber fundado en la pura experiencia, a uno que se sincretiza desde un saber teórico/práctico que permite el conocimiento y la interpretación cabal de la problemática en cuestión. En palabras de Paulo Freire, supone abordar la redefinición de los aspectos estructurantes de la escuela desde un saber práctico-ideológico que justifica sus intencionalidades.

Lo que interesa ahora a la escuela no es replicar modelos, análisis o discursos externos a la propia institución, sino más bien, los invita a pensar sobre sus propias necesidades y contextos de actuación, promoviendo un marco de autonomía institucional ante los puntos críticos claves que la escuela desea superar. Para lo cual deberá garantizar un mayor nivel de flexibilidad organizacional y mayores condiciones de entrada en sus factores asociados a la equidad y a la calidad, considerando: 1) la caracterización de una autonomía contextualizada, 2) el fortalecimiento del liderazgo educativo, 3) la articulación de agentes comunitarios

⁸ Los factores meta-organizativos son caracterizados como factores que inhiben los cambios en las organizaciones educativas, también, han sido definidos como el punto ciego de la enseñanza, del desarrollo profesional y la formación del profesorado.

claves, y 4) el fortalecimiento de una cultura evaluativa⁹ enraizada en su dimensión contextual, relacional, estructural y cultural; donde esta última incorpore los saberes construidos en lo individual, en lo colectivo y en lo ecológico-organizacional.

Sin duda, este proceso de profundas redefiniciones organizativas y simbólico-estructurales, desarrollará en la escuela la capacidad de buscar soluciones creativas y decidir sobre qué aspectos deberá mejorar; a fin de incrementar el compromiso reflexivo de los docentes y de los directivos sobre las finalidades de la tarea socioeducativa en las que se inscribe el fenómeno de inclusión; entendiendo a este último no como algo externo a la experiencia educativa, sino como un factor inherente y actuante de la misma.

En este fortalecimiento, sobre las condiciones institucionales más fundamentales para el desarrollo una escuela inclusiva de calidad, deberán versar sus acciones sobre las siguientes interrogantes:

- ¿En qué medida el desarrollo y transformación de una escuela inclusiva supone la implementación de procesos diferenciados, respecto de la mejora de una escuela regular?
- ¿Cuáles son ahora los desafíos de la gestión y la articulación organizativa en el desarrollo de escuelas inclusivas de calidad?
- ¿De qué manera podemos involucrar a todos los agentes comunitarios en la construcción de un conocimiento profesional dirigido a fortalecer las condiciones institucionales de la escuela abierta a la diversidad?
- ¿Cuáles son hoy los desafíos que enfrentan las escuelas sobre la comprensión de sus procesos institucionales?

Por consiguiente, la escuela post-moderna debe, desde sus lineamientos institucionales gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. Asimismo, abrir canales de diálogo y búsqueda de nuevos consensos que permitan deliberar el conocimiento profesional articulado, apoyado en las visiones de la comunidad y en sus estructuras simbólicas que la respaldan, lo cual, sin duda alguna, constituye un paso indispensable para obtener la legitimidad y el poder institucional que la escuela hoy necesita y desea recuperar.

⁹ Según González (2007), el fortalecimiento de la cultura evaluativa supondrá dentro del proceso de inclusividad escolar la gestación de un sólido compromiso reflexivo de carácter sistemático y riguroso de indagación al interior de cada realidad socioeducativa.

2.1. LA ESCUELA FRENTE A LA COMPRESIÓN DE SUS PROCESOS INSTITUCIONALES

Tradicionalmente la escuela ha sido entendida como un espacio de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977) e imposición ideológica, lo que ha garantizado el surgimiento de nuevas conciencias explicativas que observan y describen la escuela como espacio refractario al cambio y a la innovación.

Es en este marco de actuación que cabría preguntarse ¿Qué factores ó qué procesos sociales contribuyen al desarrollo de tal ideologización? Frente a lo cual las instituciones escolares transitan por uno de sus mayores desafíos, es decir, develar los significados y los significantes que en sus actuaciones reflejan la comprensión sobre sus procesos de desarrollo institucional.

El objetivo de la educación es ahora forjar, al interior de las escuelas, visiones ideológicas que ayuden a hacer consciente a sus actores sobre lo que realizan, cómo lo realizan y bajo qué encuadre técnico se inscriben. Por lo que las instituciones escolares deberán preguntarse: ¿Qué pueden hacer para generar espacios accesibles al conocimiento institucional articulado, a fin de garantizar en igualdad de derechos y condiciones el pleno acceso y participación de todos y cada uno de sus estudiantes? o bien, ¿De qué manera la escuela lograría ser consciente de sus procesos institucionales dirigidos a respaldar la *diversidad* al interior de sus estructuras?

Bajo estas interrogantes vale considerar la escuela como un espacio compuesto por estructuras complejas, las que al identificar lo que comprenden y cómo lo comprenden, terminarían por conseguir un marco de conocimiento de uso flexible, sobre las acciones que en ellas han tenido como objeto la apertura hacia la legitimación de la diversidad, entendiéndola a ésta como un factor inherente a toda experiencia socioeducativa.

La comprensión sobre los procesos institucionales efectivizados por la escuela en torno a la legitimación de la diversidad, supondrá el quebrantamiento ideológico de toda acción que en ella se desarrolle. Sin duda, esta des-construcción sobre las bases ideológicas de la escuela agudizará un proceso de comprensión y de uso flexible acerca del conocimiento profesional articulado en sus estructuras; dando paso al análisis de la perspectiva cultural de la organización escolar, desde la idea de la comunidad de aprendizaje¹⁰ (Carriego, 2010) o bien, desde el rescate de un contexto eco-formativo en constante evolución respecto de la flexibilidad, la innovación y los procesos prácticos que en ella tienen lugar.

¹⁰ En la escuela inclusiva, las comunidades de aprendizaje tiene como objeto fundamental cambiar las oportunidades sociales y educativas de todos sus estudiantes, en espacial de aquellos cruzados por la exclusión, la homogenización y la desigualdad. Se utiliza la idea de organizaciones que aprenden para hacer visible los criterios y las bases para valorar la suficiencia o calidad de los recursos, prácticas y condiciones necesarias en cada nivel del sistema educativo para proporcionar a todos los estudiantes posibilidades de aprender los contenidos establecidos.

Son justamente estas nociones de comprensión, aquellas que permitirán a la escuela manifestar un cierto grado de autonomía institucional frente a la diversificación de sus procesos; reforzando en todo momento su carácter estratégico y la mejora de la calidad educativa en función de las demandas formativas de todos y cada uno de sus estudiantes, incluidos en ellos, aquellos cruzados discursivamente por la *diversidad* y la *exclusión*.¹¹

Es en este complejo pero diversificador análisis institucional, que la escuela incorpora a sus *habitus*¹² conscientes e inconscientes, no sólo los objetos percibidos en el presente; sino también los recuerdos, las actitudes, el lenguaje, los mitos, las expresiones personales y culturales presentes en los procesos de cambio y mejora institucional. Son ahora éstas las nuevas referencias que se inscriben en la acción de los individuos y en las relaciones de poder establecidas en la dinámica institucional de cada escuela.

Comprender las dinámicas de poder (Foucault, 1980) como elementos regulativos del cambio y la innovación al interior de cada escuela, supone analizar estas acciones desde una perspectiva meta-organizacional y cultural de la propia organización. Asimismo, ha de comprenderse desde el paradigma de inclusión socioeducativa como un conocimiento de uso flexible que no facilita el análisis de la cultura como un elemento más de la organización, sino, como un análisis que atiende al conjunto de la interacción humana en el marco institucional en el que se desarrolla.

Es en este complejo tránsito que la escuela deberá impulsar un imperativo ético que referencie una nueva y renovada energía organizativa, permitiéndonos hablar de la *diversidad* como un hecho connatural e intrínseco a toda experiencia educativa, y no como un *pseudo* acto de diversificación de la misma.

Sin duda esta escuela que ahora camina hacia la recuperación de la *diversidad*, la cual nunca debió desacreditar, deberá identificar cuáles son los mecanismos de autorregulación profesional e institucional que le permitirán actuar a favor de este encuadre ideológico, cuyo objeto de actuación se dirige ahora hacia la *aceptabilidad*, es decir, al derecho a recibir una educación inclusiva de calidad.

Finalmente, tales acciones han de operativizarse en un corpus de consciencias explicativas que permitan a cada comunidad pensar y hablar unificadamente sobre los nuevos procesos que orientarán la innovación, la

¹¹ Según Robert Castells (2004), la categoría de exclusión corresponde a un tipo de miseria del mundo para conocer los diversos planos de la desigualdad social imperante. Mientras que para Sennett constituye un tipo clásico de la acción social, destinado a interpretar los posibles contextos de reparación frente a la delimitación críticas de las principales barreras de inclusión y exclusión existentes en el espacio socioeducativo.

¹² En la sociología de Bourdieu, el "*habitus*" constituye su herramienta teórica principal. El *habitus* constituye un código referencial que orienta la conducta humana y los comportamientos individuales de un grupo o comunidad.

mejora y el cambio al interior de los esquemas de pensamiento y de las estructuras simbólicas que respaldan la *diversidad* en la escuela.

La escuela, consciente en adaptar sus estructuras de todo rango (planeación, gestión, acción estratégica de calidad, políticas, culturas, entre otras) a las necesidades emergentes de sus nuevos estudiantes, es que deberá preguntarse constantemente: ¿Qué acciones vale la pena validar en los procesos de transformación institucional a favor de la diversidad? y en ella no debe dejar de olvidar ¿Para qué decidió efectuar una apertura institucional orientada a la diversidad? o autorreflexionar colaborativamente sobre ¿Qué es lo que la escuela no conseguiría o no aprendería sin estos estudiantes insertos en ella?

El compromiso reflexivo en la construcción de una escuela inclusiva de calidad, consiste en ayudar a comprender los significados estructurados y estructurantes sobre la propia experiencia de la escuela y en él, a desarrollar nuevos caminos posibles para superar los puntos críticos claves emergentes. Por tanto, debe permitir a todos y cada uno de los agentes comunitarios hacer uso activo del conocimiento logrado hasta este momento sobre los procesos de innovación, cambio y mejora, asociados al movimiento de las escuelas para todos y con todos.

A su vez, se espera que la escuela, en este diálogo de comprensión institucional sobre sus procesos de todo orden (político, educativo, organizativo, cultural y ecológico-contextual), sea capaz de plantear y resolver problemas, y de sortear la complejidad para actuar sobre su entorno desde sus propios saberes, con una cierta autonomía institucional contextualizada. Entonces resultará importante dar cuenta de la articulación existente entre procesos de exclusión, distinción y segregación instalados en cada comunidad, a fin de visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad y los diversos tipos de miseria¹³ que se entrecruzan en la escuela (Kaplan, 2006).

2.2 ¿CÓMO INCREMENTAR LA COMPRENSIÓN INSTITUCIONAL EN LA MEJORA DE LA ESCUELA INCLUSIVA?

Según Fullan (2002), las escuelas que desean incrementar sus niveles de comprensión, asociados a los procesos de intervención institucional, deberán valorarse desde la teoría de la complejidad.¹⁴ En esta teoría, las escuelas que deciden

¹³ De acuerdo a lo planteado por Bourdieu (2000) y su equipo en “*La Miseria del Mundo*”, las diversas formas de miseria no corresponden a espacios visibles de exclusión, sino más bien a determinados procesos de dominación y ciertas prácticas de eliminación social donde el discurso oficial pretende invisibilizar y violentar estructuralmente a los sujetos que buscan ser parte del espacio sociopolítico y socio-pedagógico circundante.

¹⁴ La teoría de la complejidad, constituye una de las manifestaciones concretas del modelo de pensamiento complejo planteado por Edgar Morín. El desarrollo del

comprender procesualmente los efectos de su transformación, focalizarán su contenido analítico sobre los aspectos estructurales de las dimensiones sociopolíticas y socioeducativas de la escuela, con el fin de interpretar las acciones de las personas como circuitos no lineales de retroalimentación.

En estas escuelas, los sistemas de retroalimentación no lineales tienden a contemplar los aspectos analítico-situacionales y estructurales de cada realidad escolar. Esto es, introducir en los análisis de cada institución, interjuegos analíticos cuyas categorías discursivas describan la visión representacional de cada sujeto, en acción directa a la actuación que le corresponde al interior de cada acontecer institucional.

Esta validación de los sujetos puede explicarse a través de un proceso de apropiación institucional, cuya profesionalización de las acciones puestas en lo grupal y en lo individual, conlleve a la emergencia del sujeto desde de un espiral de reflexividad transferida por la vía de una gran imbricación social.

La emergencia del sujeto muestra, desde el marco institucional y ecológico-contextual, un cierto cuadro de hibridación compuesto por las acciones inconscientes que estructuran la intervención profesional, y por las maneras de ser y parecer de cada individuo. Frente a lo cual, la validación del sujeto que se levanta y pronuncia nuevos diálogos que profesionalizan la tarea socioeducativa, como respuesta a la transformación institucional de la escuela ante la diversidad, tendrá la capacidad de recoger los distintos puntos de vista en una explicación situacional, donde cada sujeto explica la realidad desde la posición particular que ocupa dentro de ella (Del Solar et al., 1999).

La comprensión sobre los procesos institucionales que colaboran en la diversificación de la escuela como espacio de inclusividad, tendrá que, desde una perspectiva interaccionista-simbólica, hablar sobre la realidad, para que ésta pueda ser interpretada y para que puedan ser conocidas las causas explícitas e implícitas de los fenómenos organizativos que imperan y dan sentido a la vida de la propia escuela.

Asimismo, son las vías de reflexividad anidadas en las estructuras centrales de cada escuela, las que estarán llamadas a convocar un conocimiento por participación sobre las esperanzas que marcan los trayectos sociales y escolares de quienes habitan las escuelas. En sí, implicará para cada comunidad escolar, establecer nuevas posibilidades analíticas e interpretativas sobre la identificación de las condiciones y procesos institucionales, atendiendo particularmente al lugar del sujeto y de sus problemáticas. Así también, cuáles

pensamiento complejo sobre los procesos de innovación y cambio, destinados a asegurar espacios de real inclusión al interior de las comunidades escolares, plantea que *“no hay que buscarla en la alternativa de la exclusión, sino que en la interrelación, el orden, el desorden, desorganización, en un bucle tetralógico, sino que en las nociones de confrontación”* (Morín, 1977:66).

de las creencias básicas se dan por supuestas pero continúan apareciendo como invisibles y no conscientes al interior de cada comunidad.

Se espera que cada comunidad escolar, mediante el análisis crítico de su discurso, sea capaz de re-pensar y re-componer qué aspectos de su historia de vida y de su dimensión existencial han otorgado un lugar central y accesible a la equidad, a la calidad y a la igualdad de oportunidades; donde la ética personal y la responsabilidad social deben formar parte, demostrando su capacidad para mejorar la formación integral de los ciudadanos que en ella pretenden legitimarse.

3. LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA Y LA INCORPORACIÓN DE CAMINOS PARA SU TRANSFORMACIÓN. MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

3.1. FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), es un procedimiento de legitimación socioeducativa y sociopolítica de la *diversidad*, cuya especificidad lo sitúa como un instrumento de carácter técnico, estratégico y situacional. Este material ha sido elaborado para diagnosticar, apoyar, mejorar y retroalimentar la transformación de la escuela de acción regular en la consolidación de una cultura escolar inclusiva.

Este modelo surge de la investigación “*Construcción de una escuela inclusiva de calidad*”, dirigida por el autor de este artículo entre el período 2010-2011. En ella, se aborda la problemática institucional y ecológico-contextual de la inclusión en escuelas regulares chilenas. Principalmente, focaliza su atención en el desarrollo de la gestión institucional, en las competencias directivas, y en la disonancia entre el pensar y el hacer institucional en el marco de la atención de la diversidad. Frente a esto, el abordaje de tales puntos críticos claves sólo podría entenderse desde la consideración de los factores de efectividad escolar¹⁵ que caen en el campo de la inclusión y cruzan este fenómeno.

A partir de la consideración de tales ideas, esta investigación indagó acerca de las condiciones institucionales, organizativas y los lineamientos estratégicos-situacionales desplegados por cinco establecimientos municipales de Educación Básica, distribuidos en la Región Metropolitana, sector centro-sur de la ciudad de Santiago de Chile, acerca del cambio y de la apertura

¹⁵ La efectividad escolar es uno de los modelos más tratados en el ámbito de la gestión educacional de calidad, desde las varias décadas. Se inicio como un movimiento de investigación que buscaba definir la real capacidad que tiene un centro escolar para influir en los aprendizajes de sus alumnos, posteriormente, y después de este desarrollo como línea de investigación, ha guiado la implantación de procesos de mejoramiento y evaluación de los centros educativos.

institucional, efectuada por cada uno de ellos, respecto de la incorporación y la participación de niños y niñas con necesidades educativas especiales o bien, alguna situación de discapacidad, o inmigración en experiencias de educación común, con el objeto de conocer con certeza el grado de efectividad e impacto que dichas medidas están teniendo para tales colectivos de estudiantes.

Entre los resultados más significativos, referidos a la idea de cambio e innovación institucional para la diversidad, se observa que un 45.67% de los encuestados afirma tener una actitud favorable para legitimar la idea de diversidad como algo connatural a la experiencia socioeducativa. No obstante, un 60.07% demuestra una infra-representación, que explica la lentitud que tales procesos se han tomado en cada comunidad, debido a la falta de habilidades organizacionales destinadas a componer reales espacios de inclusión.

A su vez, estos colectivos docentes explican en un 70.12% deformaciones ligadas a la operativización del efectivo derecho a la educación. Tales deformaciones han originado el surgimiento de procesos anti-dialógicos y micro espacios de resistencia en cada una de las escuelas investigadas. Asimismo, un 63.45% de estas escuelas demuestran una gestión institucional débil, donde la idea de incorporar al proyecto educativo de la institución el valor de la inclusión, resulta una construcción inacabada sobre la identidad actual y proyectiva de cada comunidad. *¿Por qué este estado de inacabamiento?*, porque las estructuras y las conciencias explicativas en un 58.09% instauradas en el seno de cada comunidad, no propician desde sus semánticas y procesos prácticos el reconocimiento y la responsabilidad social del otro, desde un proceso de deliberación sobre las estructuras simbólicas de relación social y desde la instauración de un pensamiento útil para la acción y para la reflexión.

Del mismo modo, un 88% de las comunidades educativas participantes del estudio, demuestran un modelo socioeducativo y sociopolítico promotor de vías alternativas para el ingreso de estudiantes históricamente ilegitimados de la educación regular. No obstante, un 67.89% establece estructuras internas que no garantizan el efectivo derecho a la educación, desde la perspectiva de la *aceptabilidad*, demostrando experiencias de aprendizajes alejadas de un modelo colaborativo, cuyas dificultades impactan en el debilitamiento de una unidad de propósito institucional que promueva en sus canales discursivos, pedagógicos, culturales e institucionales, el valor de la educación con todos y para todos.

Una vez sistematizados los principales resultados de esta investigación, se procedió a diseñar, construir y validar un sistema de innovación y gestión pedagógica, destinada al fortalecimiento de culturas escolares inclusivas, mediante la instauración de un corpus de indicadores que vinculen desde la perspectiva cultural de cada escuela, los factores de efectividad escolar en cada uno de los establecimientos seleccionados para este estudio.

Sin duda, uno de los mayores desafíos del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, es aumentar la comprensión sobre los procesos institucionales y metaorganizativos asociados al fenómeno de inclusión. Asimismo, promueve ámbitos de interacción que cruzan y des-construyen los trayectos sociales y escolares de aquellos estudiantes objetos de *exclusión*, *discriminación* y *distinción* al interior de cada escuela y comunidad (Kaplan, 2006).

Desde una perspectiva estructuralista, este modelo se inspira en los lineamientos propuestos por el *Modelo de Gestión de Calidad de la E.F.Q.M.*,¹⁶ por el Modelo de Excelencia *Malcolm Baldrige de Gestión* (U.S.A.),¹⁷ por el documento técnico elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, titulado “*Tratamiento de la diversidad en los centros escolares*”. A nivel latinoamericano, sus características basales residen en el Modelo Iberoamericano, en el Proyecto Educación Inclusiva de calidad, de la Universidad de Medellín, Colombia; por el Modelo de Gestión de Calidad propuesto por la Fundación Chile y, por las orientaciones consagradas en el documento técnico del SAGE.¹⁸

Desde su funcionalidad, este procedimiento inscribe variados criterios para valorar la gestión estratégica de calidad en el marco de la inclusión. En esta valoración, sus criterios buscan aumentar la comprensión sobre los procesos institucionales y las dinámicas de poder inscritas en el seno de cada comunidad.

Serán estos criterios, bajo una constante mediadora de tipo reflexiva, que se intentará orientar a cada comunidad sobre el desarrollo de estrategias y procedimientos, cuya racionalidad reflexiva intente hacer consciente las prácticas reales de identificación sobre los contextos de *inclusión/exclusión* y sobre las dinámicas de *amparo/relegación/resistencia* insertas al interior de la escuela y del sistema educativo en general.

Susinos (2002), asegura que el cambio y las nuevas semánticas explicativas sobre las estructuras predominantes, sólo serán viables en la

¹⁶ Modelo Europeo de Gestión de la Calidad. Este recurso introduce nueve criterios para la gestión de la calidad en coherencia con las necesidades emergentes de cada centro educativo. Sus criterios son: 1). Liderazgo 2).Planificación y estrategia 3).Personal del centro educativo 4).Colaboradores y recursos 5).Procesos 6).Resultados en los usuarios del servicio educativo 7).Resultados en el personal 8).Resultados en el entorno del centro educativo y 9).Resultados clave de centro educativo.

¹⁷ El modelo de gestión de calidad Malcolm Baldrige, constituye uno de los recursos de innovación más valiosos para mejorar la calidad en la instituciones educativa, del cual se han originado múltiples otras formas de gestión; enfatizando en la capacidad para servir como instrumento de autoevaluación para las organizaciones.

¹⁸ El Sistema de Apoyo a la Gestión Educacional (SAGE), es un documento técnico diseñado por el Ministerio de Educación de la República de Chile. Este recurso, se orienta a la administración de los antecedentes académicos de los alumnos, entregando diversos informes para una gestión eficaz y eficiente.

medida que los dispositivos de gestión especifiquen el valor de la inclusión en todas sus manifestaciones institucionales. En caso contrario, el desafío institucional se mostrará disonante y constituirá un compromiso personal y no institucional, impactando débilmente en sus estructuras de acción, reflexión y diversificación.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* orienta sus lineamientos hacia el fortalecimiento de la acción directiva y la capacidad institucional de cada comunidad. A su vez, focaliza la corroboración dinámica del liderazgo, la autonomía diversificada del quehacer académico y del poder institucional y, del sentido de impronta construido en lo individual y colectivo de cada comunidad escolar. Este modelo se estructura sobre cuatro fases:

- *Fase I: Exploración Analítico situacional y estructural de la unidad educativa.* Etapa que corresponde al desarrollo de una diagnosis inicial, ejecutada por un grupo de multiprofesionales que realizan una inmersión directa y participativa en la realidad escolar. Esta etapa tiene como propósito establecer, desde la perspectiva cultural de la organización escolar, las principales barreras y/o oportunidades (ideológicas, prácticas, organizativas y simbólicas) de la escuela, frente a la diversificación de su cultura.
- *Fase II: Sensibilización y Concienciación Comunitaria.* Corresponde al segundo nivel de concreción de MGEI,¹⁹ cuyo fin es lograr la sensibilización e implicación de todos los actores claves a favor de la transformación de la realidad socioeducativa y sociopolítica de la escuela, a través del diseño de *sensibilización-formación-acción*. Al concluir esta fase, se realizará una evaluación comunitaria que busca establecer un análisis matricial respecto de los factores que restringen y/o posibilitan el desarrollo de MGEI al interior de cada realidad.
- *Fase III: Intervención y Mejora de Miembros Comunitarios Claves.* Aplica un ciclo de jornadas de actualización y acompañamiento profesional en lo específico, dirigido a docentes directivos (Proyecto *Brújula Alfa*) y a docentes de aula regular (Proyecto *Brújula Omega*) a través del asesoramiento interprofesional como medio para contribuir a la mejora de sus prácticas de gestión y prácticas pedagógicas. Sin embargo, es durante este período que se implementa un programa de acción tutorial, cuyo objeto

¹⁹ Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.

apunta a la mejora *in situ* de las innovaciones que aquí se proponen, enfatizando en la mejora procesual y actitudinal de los docentes ante la modificación de sus prácticas, respecto de las necesidades, intereses y motivaciones de todos y cada uno de sus estudiantes.

- *Fase IV: El Nacimiento de una nueva Carta de Navegación Institucional.* Estadio procesual que enfatiza en una serie de encuentros comunitarios, los cuales permiten una revisión crítica y analítica sobre los mecanismos desarrollados a través de la transformación cultural de la escuela, en respaldo al fenómeno de inclusión socioeducativa. Su propósito es reconstruir el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) a partir de la integración de las principales convicciones, ideas y valores de cada uno de sus miembros, como fuente de crecimiento institucional e instauración de una nueva conciencia organizativa al interior de la misma.
- *Fase V:* Corresponde a la *Evaluación del Impacto y/o Alcances* que la aplicación de M.G.E.I. ha tenido como mecanismo de diversificación de la escuela.

3.2. ¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE DEFINEN SU ESENCIA PROCEDIMENTAL?

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.) expone una perspectiva procedimental cuya contextualización sistémica (con foco en la sinergia institucional), adosa un enfoque ecológico-contextual sobre los principios filosóficos, sociopolíticos y socioeducativos que implica la gestión de calidad en el marco de la inclusión. Este recurso focaliza su análisis de *interpretación-acción* a partir de la gestión institucional y curricular que los centros de educación regular desempeñan cotidianamente, a favor de la inclusión. Por ello, M.G.E.I. desde sus lineamientos y directrices operativo-didácticas, se define como:

- Un *corpus* de materiales y mecanismos estratégicos y operativos que apoyan el progreso del centro escolar hacia la diversificación de culturas y prácticas educativas con sólidos cimientos de inclusividad.
- Un *mecanismo de diversificación* del centro escolar de carácter sistémico que permita desarrollar una planeación estratégico-situacional y socio-contextual, a favor de las reales necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios en la consolidación de culturas escolares inclusivas.
- Un *conjunto de procesos prácticos* que faculten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades

organizativas e institucionales ante el desafío que enfrenta la escuela en la gestión y legitimación de la diversidad en todas sus estructuras.

- Un modelo de *interpretación-acción-interpretación*, estructurado a partir de una asesoría técnica, caracterizada por una concreción efectiva y progresiva sobre las diversas etapas, fases y estrategias, que nutren la metamorfosis organizativo-institucional con foco en el paradigma de inclusión.

3.3. PROPÓSITOS DEL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

- Fortalecer un conjunto de habilidades organizativas que efectivicen el acceso a una educación pertinente y de calidad, de todos los estudiantes, incluidos en ellos, los denominados burdamente como *diversos*; por medio del asentamiento de culturas y prácticas socioeducativas de carácter inclusivas.
- Desarrollar un modelo de gestión en educación inclusiva, a través de una asesoría institucional, que contribuya al desarrollo de competencias profesionales en equipos directivos y en sus docentes, cuya especificidad permita generar un mayor nivel de accesibilidad para todos y cada uno de sus miembros, en respuesta a los principales nudos y puntos críticos claves insertos en cada realidad socioeducativa y sociopolítica.
- Implementar un conjunto metodológico de asesorías técnicas y de acompañamiento a docentes directivos y de aula regular, a fin de mejorar y enriquecer sus prácticas pedagógicas destinadas a legitimar la *diversidad* en todas sus estructuras.
- Generar condiciones organizativas, sociopolíticas y socio-pedagógicas que permitan la transformación e instauración de culturas escolares con un fuerte sello institucional; a favor de la diversificación de la escuela y de la inclusión como un medio para crecer y avanzar socialmente.

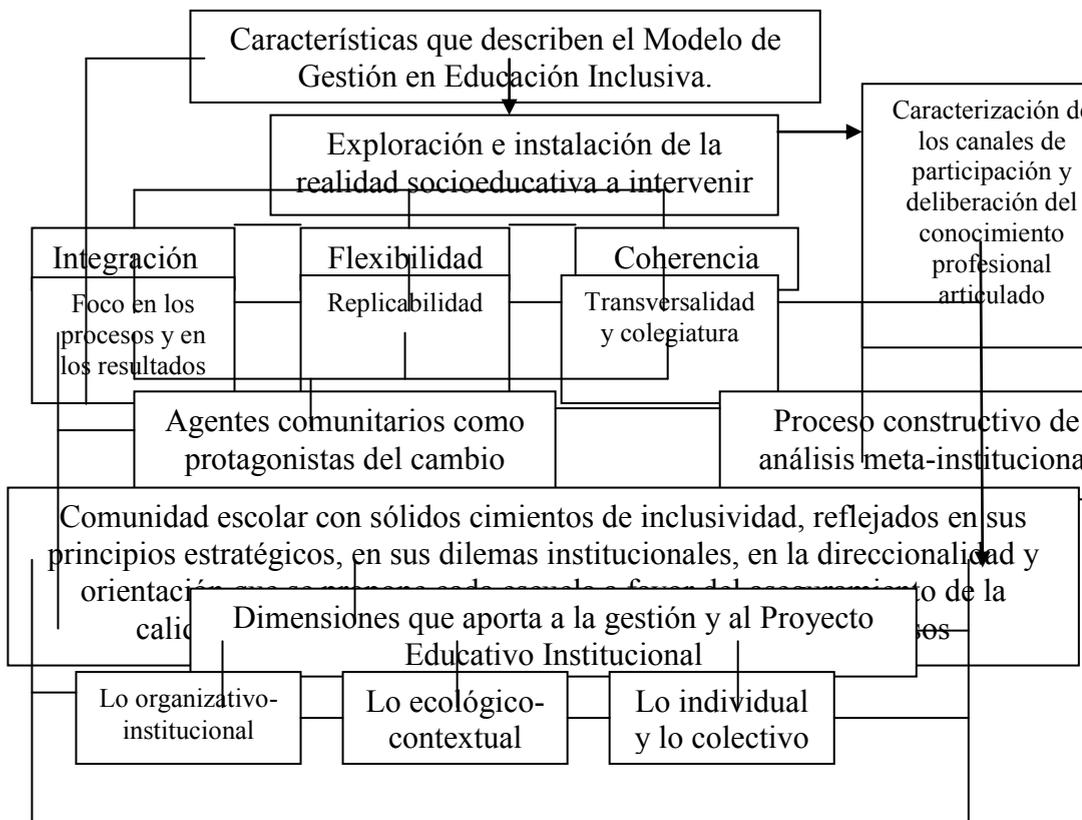
3.4. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

- *Integración*: para brindar una excelencia en el logro eficiente de los procesos de metamorfosis institucional, a favor de la inclusión, introduce la premisa de la interrelación entre cada una de sus partes. Esta interrelación está determinada por la coherencia interna que adquieren las actuaciones de todos y

cada uno de sus miembros. La responsabilidad en este plano debe introducirse por la vía de la alteridad, integrando a su ideario filosófico el valor de la *diversidad* y la *inclusión*.

- *Flexibilidad*: M.G.E.I. promueve un enfoque de participación y gestión del capital humano, cuya especificidad lo sitúa en la categoría de *procesos flexibles*. Esta categoría fue identificada por los expertos validadores, los cuales observaron que el diseño presentado es capaz de articular una respuesta contextualizada a las necesidades, intereses y motivaciones de diversas realidades educativas, en diversos tramos o ciclos educativos del sistema escolar.
- *Coherencia*: promueve la coherencia interna al explicitar y unificar las principales acciones, propósitos y expectativas de cada uno de los miembros y actores relevantes en el proceso de transformación de una gestión institucional que propicie una sólida cultura escolar inclusiva.
- *Focalización procesual y terminal*: prevé la función planificadora como un proceso sistemático y racional, con foco en el *análisis-acción-interpretación-reflexión* a partir del mejoramiento continuo; enfatizando en los mecanismos y lineamientos que desarrolla el centro escolar para alcanzarlos, y la mirada crítica e investigativa en los resultados y/o productos obtenidos.
- *Replicabilidad y transferencia*: supone la capacidad de *transferencia* y *aplicabilidad* a una diversidad de contextos que deseen instaurar mecanismos efectivos de inclusión socioeducativa como palanca de movilidad social y cultural en el acceso a la educación y a la diversificación de la escuela, desde parámetros propuestos por la calidad y la equidad. Enfatiza en la visión representacional que la escuela tiene sobre tales procesos y dimensiones.
- *Situación constructiva como análisis meta-institucional*: la metamorfosis organizativa debe comprenderse como un proceso colectivo en la construcción de la nueva identidad comunitaria. Esta impronta debe ser funcionalizada bajo la reestructuración interpretativo-activa del conjunto de prácticas (pedagógicas y de gestión) y procesos tradicionales, introduciendo como complemento el sentido de la capacidad innovadora.

3.4.1. SÍNTESIS ESTRUCTURAL DE INTERACCIÓN SOBRE CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIONES DEL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
(AUTOR: INCORPORAR COMO IMAGEN)



Características interactivas del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.
Fuente: Ocampo, 2010.

3.5. APORTES DEL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA A LA REALIDAD ORGANIZATIVO Y SIMBÓLICO-ESTRUCTURAL DE CADA COMUNIDAD

- Un conjunto de herramientas para facilitar el análisis de las principales condiciones que requiere todo centro escolar de acción regular, al adscribirse a la transformación y configuración de una cultura escolar e institucional de carácter inclusiva.
- Orienta a los equipos de gestión en principios y en enfoques metodológicos que permitan liderar la transformación,

innovación y cambio, con el objeto de gestionar la escuela desde una construcción dialéctica que implique la alteridad y el reconocimiento de las diferencias individuales, como foco de enriquecimiento y crecimiento personal e institucional.

- Fomenta la *capacidad de autoevaluación* periódica de la escuela y del desarrollo de competencias profesionales que garanticen el verdadero acceso a la educación de todos y cada uno de sus alumnos.
- Favorece e instaura un *modelo de gestión propio de cada centro escolar*, que impregne en sus acciones su sello de autonomía institucional.
- Contribuye a la *reflexión constante, al trabajo* y a una *cultura colaborativa*, como de igual forma, a la gestión de aula como proceso de diversificación en la correcta articulación de la profesión docente y del desafío de atender y legitimar la diversidad, como algo inherente a la experiencia socioeducativa.

3.6. DIMENSIONES E INDICADORES CRÍTICOS ASOCIADOS A LA INTERVENCIÓN EN TORNO AL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

La exploración y evaluación que el *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.) ejecuta desde la perspectiva cultural de la organización escolar, acerca de las principales barreras (ideológicas, organizativas y pedagógico-curriculares) de inclusión y exclusión derivadas de la participación, acceso y experiencia común de aprendizaje, entran un cariz sistémico de las facetas de la vida de todo centro escolar, derivadas de su cultura, política y prácticas que en él se desarrollan.

Cabe destacar que tales dimensiones o facetas han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades educativas que deseen brindar una educación de calidad, en base a sólidos principios de igualdad y equidad social. Para ello, será necesario revitalizar el aporte sustantivo y el valor agregado que entrega el potencial cultural de la unidad educativa, cuya esencia es, en sí misma, un lineamiento relevante para comprender los procesos de cambio y aprendizaje (organizacional, socio-político y socio-pedagógico) de las organizaciones escolares.

Desde esta perspectiva, el cambio ha de ser entendido desde un planteamiento próximo a Fullan (2002), como una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada, implicando potencialmente una reconstrucción permanente de su accionar. Sin embargo, comprender la

complejidad que en sí mismo encierra el factor cultural desde una mirada comprensiva e interpretativa, implica la producción efectiva y eficaz de transformaciones y nuevas *trasconfiguraciones* que produzcan cambios en las políticas y prácticas para favorecer al efectivo derecho a la educación, a través de mecanismos que propendan a la real inclusión y diversificación de la escuela. Por tanto, si un centro de acción regular desea incorporar a su P.E.I. el verdadero valor de la inclusión, deberá considerar en el rediseño de sus estrategias el recambio de estructuras vinculadas a su cultura, a sus políticas y prácticas (directivas y pedagógico-curriculares) en la atención de la diversidad, contemplando los aspectos que se señalan a continuación:

Dimensiones	Indicadores
Cultura (Institucional y Escolar).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad de propósito institucional. ▪ Trabajo colaborativo e interprofesional. ▪ Visión y objetivos estratégicos: sentido de impronta y pertenencia comunitaria. ▪ Clima organizacional y social escolar (de centro y aula) fundado en el respeto por las diferencias individuales.
Dimensiones	Indicadores
Prácticas Pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidad por un clima de participación, igualdad, reconocimiento y respeto. ▪ Aprendizaje interactivo e interprofesional entre cada uno de los profesionales que componen la comunidad escolar. ▪ Eficaz canalización y movilización de recursos financieros, humanos, operativos y didácticos que potencien la competencia cognitiva y aseguren un aprendizaje significativo en todos y cada uno de sus educandos y de forma particular, en niños con N.E.E.
Dimensiones	Indicadores
Políticas y Lineamientos Institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política de inclusividad con énfasis en una escuela para todos. ▪ Orquestar el apoyo para atender satisfactoriamente el desafío de educar en la diversidad, y, a partir de aquello, diversificar la escuela en sus procesos prácticos. ▪ Liderazgo profesional innovador, dirigido, participativo y motivador.

Desarrollo de Políticas, Prácticas y Culturas Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2010.

4. CONCLUSIONES

Cada época posee un modelo de escuela, y cada ámbito social relevante reclama también cambios importantes a la educación. Sin duda, uno de los

reclamos históricos que enfrenta la educación es, justamente, asegurar espacios de mayor equidad, calidad e igualdad para todos y cada uno de sus estudiantes.

Es en esta construcción de justicia social que se hace preciso avanzar hacia políticas sociales que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, garantizando un marco de actuación sobre la dignidad, la diversidad y el respecto a los derechos fundamentales de todas y cada una de las personas; no sólo desde el surgimiento de una consciencia axiológica que la respalde, sino que desde un dispositivo de mayor amplitud que la refuerce al interior de sus estructuras.

En este sentido, el enfoque de inclusión socioeducativa supone establecer intercambios discursivos que permitan restablecer la diversidad como hecho connatural a la experiencia socioeducativa; bajo la cual se construya una cultura escolar, un discurso sociopolítico y una práctica institucional, destinada a que los sujetos/objetos de la educación puedan reconocerse a sí mismos y, con ello, sus posibilidades de acción.

Sin duda que la inclusión socioeducativa cruza las visiones y los esquemas socializantes de cada comunidad, ayudándolos a identificar bajo qué mecanismos han legitimado sistemas de desigualdad, discriminación silenciada y procesos de relegación de todos y cada uno de sus estudiantes.

La reflexión sobre la inclusión debe facilitar la comprensión estructural sobre los fenómenos de integración e inclusión socioeducativa, como así también, las relaciones sociopolíticas que emergen del discurso docente y las manifestaciones culturales y ecológico-contextuales que recaen sobre la misma.

Asimismo, cada comunidad escolar deberá reflexionar crítica y propositivamente sobre la capacidad de cada escuela para agudizar la comprensión sobre sus procesos institucionales y, en ellos, incrementar el compromiso reflexivo de la comunidad sobre los fines y dilemas en los que se inscribe la transformación institucional de la escuela, en una línea de base inclusiva. Frente a esto, será necesario que cada comunidad, en contraste a su visión representacional, sea capaz de desconstruir las constricciones objetivas y subjetivas que atraviesan las socializaciones, los hábitos y los sistemas de infra-representaciones que han orientado sus intenciones educativas a lo largo de su historicidad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southwton, G. & West, M. (1994). *Effective practice in inclusion and in especial and mainstream schools working together*. London: Department for Education and Employments. Recuperado de:
http://www.teachernet.gov.uk/_doc/5345/RB91.doc (Consultado el 23.09.2011).
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Fontanara.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8 (3). Rescatado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf>. (Consultado el 30.04.2011).
- Castells, R. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, B. (1975). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Del Solar, S., Lavín, S. y Padilla, A. (1999). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago: L.O.M.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Madrid: Cuadernos Marginales.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gallego, M. (2001). *Grupos Colaborativos de Apoyo entre Profesores para la Atención a la Diversidad: Las organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González, G. y Tenorio, S. (2004). *Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena*. *Revistas Digital UMBRAL*. 16 (3). Recuperado de:
<http://www.galeon.com/documentosmc/integracion.pdf> (Consultado el 25.05.2009).
- González, G. (2007). *El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: antecedentes y características*. Santiago: Mineduc.

- Heidegger, M. (1981). *El ser y el tiempo*. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Morín, E. (1977). *La méthode I: La nature de la nature*. París: Seuil.
- Ocampo, A. (2010). *Hacia la reivindicación de la escuela inclusiva*. Sevilla: Eduinnova.
- Perrenoud, P. (2002). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sen, A. (1999). Democracy as Universal Value. *Journal of Democracy*, 10 (2), 3-17.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327. Madrid: MEC.
- Unesco (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago: Unesco.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos