Mejorar la Escuela Inclusiva

Mejorar la Escuela Inclusiva, es una reflexión destinada a comprender los desafíos y las oportunidades que enfrentan las escuelas y en ellas, los sistemas escolares, frente a la legitimación de colectivos de estudiantes que históricamente han sido excluidos política o simbólicamente de la educación regular. Es en esta construcción de justicia social, que se hace necesario restablecer en las estructuras internas del discurso oficial, el constructo de "diversidad" como un hecho connatural e intrínseco a toda experiencia socioeducativa. Se propone un marco comprensivo para la mejora de la calidad en la escuela inclusiva, donde se abordan aspectos teóricos, metodológicos y un análisis crítico sobre las posibilidades objetivas y subjetivas asociadas a la construcción de escuelas inclusivas de calidad, desde sus dimensiones institucionales, organizacionales y ecológico-contextuales. Por lo que constantemente se reflexiona, acerca ¿de qué manera la escuela puede constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

Aldo Ocampo González
Es Licenciado en Educación, Diplomado en Actividad Física para Discapacitados, Postítulo en Psicopedagogía, Postítulo en Enseñanza para la Comprensión, Máster en Política Educacional y Máster (c) en Lingüística Aplicada por la Universidad de Jaén, España. Actualmente es profesor investigador en ULL, UDLA, IPP y IPCHILE.

978-3-8484-5870-7

editorial académica española

Mejorar la Escuela Inclusiva.

Aldo Ocampo González

editorial académica española

Aldo Ocampo González

Mejorar la Escuela Inclusiva

Transformaciones estructurales y nuevas conciencias para la legitimación de la diversidad

Aldo Ocampo González

Mejorar la Escuela Inclusiva

Aldo Ocampo González

Mejorar la Escuela Inclusiva

Transformaciones estructurales y nuevas conciencias para la legitimación de la diversidad

Editorial Académica Española

Impresión
Información bibliográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek enumera esa publicación en Deutsche Nationalbibliografie; datos bibliográficos detallados están disponibles en internet en http://dnb.d-nb.de.
Los demás nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la marca registrada o la protección de patentes y son marcas comerciales o marcas comerciales registradas de sus respectivos propietarios. El uso de nombres de marcas, nombre de producto, nombres comunes, nombre comerciales, descripciones de productos, etc. incluso sin una marca particular en estas publicaciones, de ninguna manera debe interpretarse en el sentido de que estos nombres pueden ser considerados ilimitados en materias de marcas y legislación de protección de marcas y, por lo tanto, ser utilizadas por cualquier persona.

Imagen de portada: www.ingimage.com

Editor: Editorial Académica Española es una marca de
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Alemania
Teléfono +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Correo Electronico: info@eae-publishing.com

Publicado en Alemania
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin, Books on Demand GmbH, Norderstedt,
Reha GmbH, Saarbrücken, Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8484-5870-7

Imprint (only for USA, GB)
Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek: The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at http://dnb.d-nb.de.
Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this works is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher: Editorial Académica Española is an imprint of the publishing house
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Phone +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Email: info@eae-publishing.com

Printed in the U.S.A.
Printed in the U.K. by (see last page)
ISBN: 978-3-8484-5870-7

Copyright © 2012 by the author and LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG and licensors
All rights reserved. Saarbrücken 2012

Mejorar la Escuela Inclusiva.

Transformaciones estructurales y nuevas conciencias para la legitimación de la diversidad.

Aldo Ocampo González

Mejorar la Escuela Inclusiva.

Transformaciones estructurales y nuevas conciencias para la legitimación de la diversidad.

Aldo Ocampo González.

Editorial Académica Española- EAE. 2012.

Índice

Introducción. 9

Primera Parte.

1. El punto ciego de la escuela: reflexiones en torno a la inclusión como camino para la legitimación de la diversidad. 13

1.1. El problema socioeducativo y sociopolítico de la escuela inclusiva. 15

Segunda Parte.

2. Cuerpo, escuela y diversidad: el poder y el nombramiento en la construcción social. ¿Imágenes que construyen? 19

2.1. El enfrentamiento hegemónico de los modelos sobre la discapacidad, la diferencia y la diversidad. 20

2.2. Síntesis sobre los principales modelos explicativos de la diversidad/discapacidad en la escuela. 23

Tercera Parte.

3. De la integración a la inclusión socioeducativa: condiciones y características. 25

3.1. ¿Qué es la integración socioeducativa?, ¿cuáles son sus dimensiones? 27

3.1.1. Principales características de la integración socioeducativa. 29

3.2. ¿Qué es la inclusión socioeducativa?, ¿cuáles son sus dimensiones? 29

3.2.1. Principales características de la inclusión socioeducativa. 31

3.3. Síntesis estructural sobre los procesos organizativos vinculados a los fenómenos de integración e inclusión socioeducativa. 32

Cuarta Parte.

4.1. Un marco comprensivo para la mejora de la calidad en la escuela inclusiva. 33

4.1.1. Primera acción comprensiva: La escuela frente a la comprensión de sus procesos institucionales. 37

4.1.1.1. ¿Cómo incrementar la comprensión institucional en la mejora de la escuela inclusiva? 41

4.1.2. Segunda acción comprensiva: El análisis institucional en la construcción de la escuela inclusiva. 44

4.1.2.1. Ideas en torno al desarrollo del Análisis Institucional en la Escuela Inclusiva. 45

4.1.3. Tercera acción comprensiva: Las estrategias de intervención institucional para una escuela inclusiva. 48

4.1.3.1. ¿Qué son las estrategias de intervención institucional? 49

4.4. En torno a la conceptualización sobre las estrategias de intervención institucional en la escuela inclusiva. 52

4.4.1. Cuadro de síntesis sobre las estrategias de intervención institucional para una escuela inclusiva de calidad. 54

4.4.2. ¿Cuáles son las dimensiones que abordan las estrategias de intervención institucional? 54

4.4.3. Las estrategias de intervención institucional y sus dimensiones. 56

4.4.4. Las estrategias de intervención institucional y los procesos de colaboración. 60

4.4.4.1. ¿Qué suponen los procesos de colaboración en el desarrollo de estrategias de intervención institucional? 61

4.5. Tipos de estrategias de intervención institucional en el desarrollo de una escuela inclusiva. 65

4.5.1. El análisis estructural: revisión de las prácticas existentes. 65

4.5.1.1. Ideas para el desarrollo del análisis estructural. 67

4.5.1.1.1. ¿Cómo desarrollar el análisis estructural en torno a estas tres dimensiones? 69

4.5.1.1.1.1. Síntesis estructural sobre los procesos de mejora y fortalecimiento de culturas escolares inclusivas. 74

4.5.1.1.1.2. Esquema sobre los procesos de análisis estructural al interior de las consciencias organizativas dispuestas al cambio. 75

4.5.1.1.1.3. Interrelación de dimensiones organizativas y ecológico estructurales incidentes en los procesos de análisis institucional. 76

Quinta Parte.

5.1. La mejora de la calidad en la escuela inclusiva y la incorporación de caminos para su transformación. Modelo de Gestión en Educación Inclusiva. 79

Referencias Bibliográficas. 105

Introducción.

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 en 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.

Frente a estos desafíos, es que las instituciones escolares deben ser gestionadas acorde a las demandas de su tiempo, y en ellas, hacer visible los espacios de real inclusión, que éstas, brindan a todos los ciudadanos cruzados por la exclusión, la vulnerabilidad, la violencia estructural y la desigualdad.

Este libro esta compuesto por cinco capítulos, que abordan aspectos teóricos, metodológicos y un análisis crítico sobre las posibilidades objetivas y subjetivas asociadas a la construcción de escuelas inclusivas de calidad. Por lo que constantemente reflexiona, acerca ¿de qué manera la escuela puede constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

En el primer capítulo, presentamos los dilemas que en la actualidad, enfrentan los sistemas escolares, materializados en instituciones y prácticas concretas, sobre la legitimación que reclaman

colectivos de estudiantes históricamente ilegitimados de la educación regular. Asimismo, se introduce una perspectiva reflexiva, sobre los factores y los puntos críticos claves que favorecen o restringen, la operativización del efectivo derecho a la educación desde los dispositivos prácticos, culturales, organizativos y ecológico-contextuales de cada institución. Este marco analítico, surge desde los resultados de investigación, recabados por el autor, en su trabajo profesional.

En el segundo capítulo, presentamos un panorama general, sobre las consideraciones que el discurso oficial ha legitimado sobre las categorías de cuerpo, discapacidad, diversidad y escuela. Se aborda, desde un cuestionamiento profundo, la construcción social sobre los modelos y consciencias explicativas destinadas a legitimar la diversidad en las estructuras escolares. De acuerdo con esto, se evidencia que el enfoque centrado en déficit y el modelo social, no logran habilitar el capital humano y simbólico de estudiantes cruzados por la exclusión y la diversidad. Por lo que las acciones discursivas, han homologado y violentado estructuralmente el posicionamiento de consciencias ciudadanas destinadas a evitar que la gente caiga en situaciones de exclusión, homogenización y discriminación silenciada.

El tercer capítulo, esta destinado a 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.

Los capítulos cuatro y cinco, constituyen el eje vertébrate de este libro. En el capítulo cuatro, se expone un marco comprensivo para la mejora de la calidad en la escuela inclusiva. En él, se articulan una serie de reflexiones destinadas a facilitar en cada comunidad, el asentamiento de dispositivos prácticos e ideológicos que garanticen la comprensión institucional y las dinámicas de poder en las que se inscriben los fenómenos de innovación y cambio desde una perspectiva inclusiva.

Del mismo modo, reflexiona 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 de base inclusiva.

Se agrega además, la revisión de algunas estrategias de intervención institucional, destinadas a consolidar en las estructuras y canales reflexivos, el valor de la inclusión. Para lo cual, será necesario que cada comunidad, en contraste a su visión representacional, sea capaz de descontruir las constricciones objetivas y subjetivas que atraviesan las socializaciones, los habitus y los

sistemas de infra-representaciones que han orientado sus intenciones educativas a lo largo de su historicidad.

En el capítulo quinto y último, se presenta un mecanismo de innovación y cambio, destinado a consolidar el fortalecimiento de culturas escolares inclusivas. Este recurso se denomina Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, validado a nivel nacional e internacional por expertos calificados en la materia, los que mediante una exhaustiva revisión, sostienen su efectividad y capacidad para articular sistemas de resistencia ante los mecanismos de relegación, instalados al interior del sistema escolar.

El Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, surge como respuesta a la deliberación del conocimiento profesional articulado, tras la investigación *"Construcción de una escuela inclusiva de calidad"*, realizada por el autor de este texto. Este diseño metodológico, sostiene que para configurar prácticas y culturas escolar inclusivas, la escuela de educación regular, interpretada como un espacio sociopolítico y socioeducativo, ha de instaurar una perspectiva organizacional revisada, destinada a fortalecer un corpus de procesos y habilidades organizativo-institucionales que coadyuven el asentamiento basal de una cultura con sólidos principios y objetivos altamente respetuosos de las diversidad, reconociendo a ésta; como algo inherente a la escuela, a su función y a la tarea socioeducativa por naturaleza.

Finalmente, este texto pretende garantizar un encuentro reflexivo que reconozca y valide la *"diversidad"* y sus manifestaciones, en todas las dimensiones de la experiencia formativa. Asimismo, promueve una nueva visión representacional, destinada a responder equitativamente a las demandas que hoy se visibilizan en la educación, principalmente; a construir justicia social en torno a la participación de todas las personas en ella.

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.

Primera Parte.

1. El punto ciego de la escuela: reflexiones en torno a la inclusión como camino para la legitimación de la diversidad.

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*[1] a la *aceptabilidad*[2], establece que el desarrollo de sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no sólo quiénes 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 en los centros de educación regular; lo cual 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.

Actualmente, la idea de una educación inclusiva, no sólo constituye una aspiración cualitativa de los estados y sistemas educativos a nivel mundial, sino que converge, sobre el desarrollo de conciencias ciudadanas destinadas a respaldar la variabilidad humana en todas sus dimensiones.

Entendiendo la variabilidad humana, como un aspecto basal en la legitimación de la diversidad, es que ésta; en el marco sociopolítico que se inscribe, debe garantizar el fortalecimiento del artículo primero de la Declaración Universal de Derechos Humanos, es decir, rescatar la igualdad en dignidad y derechos que particularizan a cada ser.

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, visibilizando quién o quiénes son los sujetos de esta educación.

La idea de la educación inclusiva, no sólo esta dirigida a superar la desigualdad, la discriminación silenciada, la violencia estructural en el ejercicio del derecho a la educación y los

[1] Dimensión centrada en el ejercicio del *"derecho a la educación"*. En esta perspectiva, el derecho esta puesto en acceder a escuelas inclusivas sin discriminación.

[2] 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.

sistemas de relegación y resistencia instaurados al interior del sistema escolar. Sino que, a visibilizar a los sujetos/objetos de la educación. Por tanto, la interrogante es ahora, ¿quiénes son los sujetos emergentes de la educación?, o ¿qué significa ser estudiante hoy?

Es en recate a estas dimensiones, de tipo estructurales y sociopolíticas, que el enfoque de inclusión socioeducativa, debe asumirse como elemento promotor del cambio y la mejora de la escuela; situando en el centro de su reflexión, la comprensión sobre los dilemas prácticos y los mecanismos estratégicos-situacionales, que otorgan un lugar privilegiado y central en la historicidad de cada comunidad, a la equidad, calidad y justicia social.

Esta historicidad (Hobsbawm, 1994), no podrá ser entendida, sin la instauración de una mirada crítica, desplegada del seno mismo de la comunidad escolar, la cual, no ha de subestimar el poder que reside en la cultura escolar e institucional, sobre la composición de espacios de real inclusión al interior de cada escuela. Por lo que debemos preguntarnos ¿bajo qué condiciones la escuela puede constituirse como un espacio de real inclusión para todos y cada uno de sus estudiantes? Frente a este desafío, es que la inclusión socioeducativa aparece como un factor fundamental para avanzar hacia una educación de mayor calidad y equidad.

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

Asimismo, la identificación y superación de todo contexto de exclusión, planteará a cada comunidad, desde el análisis de su perspectiva cultural (Sarasola, 2004), una catalización dinámica y procesual, cuyos puntos nodales de intervención, sean capaces de satisfacer las necesidades y requerimientos específicos de todos y cada uno de sus estudiantes.

Asumir una observancia, sobre tales puntos nodales, gestará en la visión representacional de cada comunidad y en sus estructuras endógenas, la consolidación de un salto cualitativo de relación social, más amplio, progresista e igualitario, que permita

> *reconocer y validar a todos los alumnos como iguales, en el cual, se intente favorecer una sociedad, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad* (Bolívar, 2005:3).

Esto es, ser conscientes sobre que bienes serán distribuidos en forma equitativa e igualitaria, procurando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje (Deming, 1991) y el rendimiento escolar (Murillo, 2005), y poniendo los medios y recursos compensatorios a los educandos

desfavorecidos natural o socialmente; lo cual, desde una profunda perspectiva reflexiva e indagatoria, nos inste a pensar y a examinar con acción estratégica de calidad,

> *sobre la trampa que, en efecto, suponen muchas prácticas de inclusión escolar, más aún, cuando el trabajo se centra en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en situaciones de exclusión* (Castell, 2004:60).

Desde lo cultural de la organización escolar, la escuela inclusiva se concibe como una comunidad, que se empeña en la construcción de un proyecto común. Esta construcción, supone un largo camino de profundas transformaciones.

Transformaciones, que se manifiestan fundamentalmente, en un proceso de reorganización interna de la escuela, del incremento de la participación de los miembros de la comunidad en las prácticas educativas y sociales, en el establecimiento de redes de apoyo y; en acciones encaminadas a lograr simultáneamente el proceso de inclusión, desde la reducción de los principales contextos de exclusión y espacios de resistencia o relegación instaurados al interior de cada comunidad.

Frente a este desafío, la escuela deberá ser capaz de articular espacios democráticos que garanticen la igualdad de oportunidades, esto es, cambiar la cultura de la institución y las estructuras dominantes en ella; estableciendo el análisis compartido de sus culturas y significados.

1.1. El problema socioeducativo y sociopolítico de la escuela inclusiva.

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 los fenómenos de integración e inclusión socioeducativa, han 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.

De esta forma, a raíz de lo reciente de su aplicación, ha sido un tema del cual escasamente se ha investigado y por lo mismo; escuetamente se conoce en la práctica organizativa de los centros de educación regular, respecto de las claridades sobre los procesos prácticos que deben enfrentar las escuelas que acogen esta perspectiva socioeducativa. Por lo que se ha convertido, en una temática importante de investigar, dada sus implicancias de equidad, calidad y respeto hacia la diversidad, entendiendo a ésta, como algo inherente a la experiencia socioeducativa.

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*.

Asimismo, plantea múltiples desempeños de comprensión, sobre las formas de responder pertinentemente a las demandas que la sociedad hace a la escuela y, en esta; los reclamos que sus estudiantes también manifiestan.

Sin duda, gestionar una escuela comprometida con las 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 y explicativos, 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 difícilmente de concretar en la práctica organizativa y, de forma particular; en el desarrollo profesional de quienes conforman la comunidad educativa como una ecología aprendizaje (Gaírin, 1991).

Sus socializaciones, describen la ausencia de recursos humanos, profesionales, financieros y didácticos; sumado a ello, los simbólicos e interpretativos-culturales (Ainscow, Hopkins, Southwoth 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 inmigración.

Frente a estos puntos críticos, se demuestra desde lo ecológico-contextual, que las escuelas, desde su institucionalidad y sentido organizacional, evidencian ausencia de capacidades y habilidades organizativas, destinadas a enfrentar la diversidad en todas sus dimensiones; desde la innovación y la acción estratégica de calidad.

De acuerdo con los resultados recogidos en la investigación, dirigida por el profesor Ocampo en el período 2009-2011, *"Perspectivas culturales incidentes en la construcción de una escuela inclusiva de calidad"*, se logra comprobar, la instalación de tal debilitamiento al interior de las estructuras escolares.

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 en cada escuela.

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-dialógico y micro espacios de resistencia en cada una de las escuelas investigadas, donde la responsabilidad y el análisis crítico de la tarea la 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.

En estas escuelas, se evidencia 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 la misma comunidad. ¿Por qué este estado de inacabamiento?, porque las estructuras y las conciencias explicativas 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, se disfraza un modelo socioeducativo y sociopolítico de mayor amplitud, mediante el establecimiento de vías de ingreso a cada escuela. Sin embargo, no se establecen canales de reflexión y participación que aseguren el efectivo derecho en la educación. Así, se observan experiencias de aprendizaje alejadas desde un modelo colaborativo de desarrollo profesional y ausentes de una unidad de propósito institucional que enfatice en el principio de educación para todos.

Al respecto, Gallego (2001), sostiene que las escuelas de educación regular, 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.

En superación a estas contradicciones, es que 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 educativa en la

creación de una serie de condiciones que favorezcan el cambio, a partir de lo cual se consolidará una nueva cultura escolar.

Se hace evidente, que para consolidar comunidades que se perciban a sí mismas como inclusivas y quieran una mejora escolar, se necesita que toda su ecología esté dispuesta a llevar a cabo un trabajo reflexivo de análisis e indagación, respecto de la labor docente, las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos existentes, las prioridades a desarrollar y hasta dónde estarán dispuestos a colaborar en el cambio.

El punto clave, es 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 (Blanco, 2010). Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad, pero también pueden ocurrir que las políticas y las prácticas que promueven la diversidad mantengan, enmascaren o fomenten algunas marcas de desigualdad (Sacristán, 1999).

Por esto, un enfoque organizacional, dirigido a legitimar la diversidad en todas sus dimensiones, debe enfatizar en la autonomía del centro escolar (Echevarría, 2005) y en los mecanismos de autorregulación profesional, destinados a instaurar

> *la equidad como un valor que permite el progreso de la sociedad mediante la mejora de sus componentes, facilitando la elección de sus propios caminos para su desarrollo y bienestar* (Montero, 2000:226).

En torno a esta problemática, se enmarca el desarrollo de la presente reflexión, destinada principalmente a comprender la relación existente entre la perspectiva cultural y los procesos que facilitan y/o restringen el desarrollo y asentamiento de escuelas inclusivas de calidad. Por lo que tendríamos que preguntarnos, ¿de qué manera los estudiantes atravesados por la exclusión están viviendo el derecho a la educación? o bien, ¿bajo qué condiciones son objetos de real inclusión, en las estructuras internas de cada comunidad?

Segunda Parte.

2. Cuerpo, escuela y diversidad: el poder y el nombramiento en la construcción social. ¿Imágenes que construyen?

Comúnmente, la idea del cuerpo y sus manifestaciones, no constituye un punto de gran reflexión desde las políticas y las prácticas educativas. Tampoco, es un eje central en el discurso hegemónico de las instituciones escolares y menos en la reflexión pedagógica de los docentes.

Sin embargo, es durante la última década y, gracias a que las políticas educativas en Latinoamérica (Unesco, 2004) han centrado su discusión, sobre la legitimación de la diversidad; es que el cuerpo y sus manifestaciones, desde la construcción social[3] (Gergen, 1997) cobra gran relevancia al momento de cuestionar el discurso oficial en torno a esta temática.

Por esto, pensar relacionalmente sobre las constricciones objetivas y las estrategias subjetivas sobre el cuerpo y la diversidad, representa un primer paso para romper con las visiones fatalistas sobre la misma; y sus posibilidades de acción dentro del contexto socioeducativo.

Sin duda, las categorías de *"cuerpo"* y *"diversidad"* en la *"escuela"*, aparecen como negaciones históricas dentro del sistema escolar, no sólo desde su realización concreta en el aula, sino también, desde una visión macro-sociológica del currículo, de las políticas y las directrices educativas a nivel país.

Es justamente, en esta negación de la diversidad, que las escuelas mediante la reproducción de códigos culturales estaticistas, han invisibilizado a sus estudiantes, explicando dicho proceso, desde una desposesión en términos generales del capital simbólico e inmaterial (Bourdieu, 1991), traduciéndose en limitaciones concretas sobre su espacio personal y social, sobre su dimensión existencial y cognitiva y; sobre su capacidad de ser y estar en el mundo.

[3] De acuerdo con la sociología del conocimiento, la construcción social de la realidad, parece ser un signo construccionista; debido a que las perspectivas incidentes sobre la misma, sostienen el vinculo de consciencias explicativas del proceso social y su reificación a través del lenguaje. Sin duda, que los procesos de construcción social sólo podrán ser entendidos desde un análisis sobre las constricciones objetivas y subjetivas que median la experiencia y estructura social sobre la que se encuadran.

2.1. El enfrentamiento hegemónico de los modelos sobre la discapacidad, la diferencia y la diversidad.

Tradicionalmente, las consciencias explicativas instaladas en los discursos sociales y escolares, han legitimado, bajo el discurso oficial, dos formas de *"nombrar"* y *"distinguir"* la situación de discapacidad, la diferencia y la diversidad dentro del proceso educativo.

Estas nociones de distinción, categorización y posicionamiento sociopolítico sobre tales categorías, han originado, el enfrentamiento de dos modelos explicativos, tales como, el *enfoque asistencialista* y el *enfoque social* de la discapacidad.

En la noción asistencialista, el cuerpo y sus cualidades corpóreas, son abordadas desde un saber biomédico. Bajo esta mirada, el cuerpo objeto de diversidad, se convierte en un elemento no logrado de la propia naturaleza humana; donde la categorización de deficiente estable una relación de dominación que, muy lejos de ser natural, es un producto histórico de carácter arbitrario, a través del cual se enmarca la enfermedad (Ferrante, 2008).

En palabras de Foucault (1991), el cuerpo es presentado y re-presentado como un individuo a corregir o bien, como un cuerpo indeseado al cual debemos intervenir para mejorar y no brindarles posibilidades de acción dentro de una inscripción cultural.

La idea del cuerpo como individuo a corregir, supone que la persona en situación de discapacidad u objeto de diversidad, debe asumir la voluntad de someterse a un proceso de rehabilitación con el fin de asimilarse en la mayor medida posible a las demás personas de la sociedad; con el objeto de

> *restablecer las funciones que no se han sido alcanzadas satisfactoriamente, donde las vivencias y sentimientos son mediatizados y atravesados por el lenguaje en tercera persona de la medicina tradicional de occidente* (Ferrante y Ferreira: 2007:8).

Bajo esta mirada, el cuerpo en la institución escolar, se muestra enajenado y homogenizado, ya que no se brindan espacios donde la práctica educativa valide y reconozca la manifestación corpórea, como un elemento esencial de los procesos de aprendizaje. Por todo ello, el cuerpo es objeto de exclusión, descalificación y categorización, demostrando a través de esta semántica los efectos de una cultura discapacitante.

En este contexto, asumir la tríada *"cuerpo"*, *"diversidad"* y *"escuela"*, es reflexionar sobre la inscripción fenomenológica del cuerpo y sus posibilidades (Merleau-Ponty, 1975), no como un objeto sino como una dimensión vivida y experimentada; a través de la cual se construyan y descontruyan significados propios de la experiencia del sujeto de los vive. Vinculado

estrechamente, con las experiencias de vida que cruzan los procesos de biografización de cada sujeto, siendo denominados desde la teoría de social contemporánea, como trayectorias sociales (Bourdieu, 2000; Le Bretón, 2007; Sennett, 2000) y trayectorias escolares (Kaplan, 2006).

En este sentido, la idea de las trayectorias sociales, es comparable con la idea de estigma o identidad deteriorada de Erving Goffman (1989), ya que expone la idea que al poseer un cuerpo no legítimo o un cuerpo anormal, las trayectorias sociales se modificarían e interactuarían con los capitales simbólicos y culturales, variando la experiencia subjetiva de cada ser (Bourdieu, 1999). Frente a esto, autores como Goffman (1959), Turner (1991), Le Bretón (2002), Swain (1979) y Booth (1991) ven al cuerpo como una inscripción social y cultural y no, como una mera unidad biológica.

Desde un revestimiento aportado por la teoría social contemporánea, y más específicamente por la antropología social del cuerpo propuesta por Le Bretón (2002), este rechazo/aceptación o inclusión/exclusión representa al cuerpo como un símbolo construido, validado y homogenizado por la sociedad capitalista, donde este es inhabilitado por la vía del capital humano (Ferrante, 2008).

Mediante esta huella de lesión, alteración o deformidad, se expone una visión representacional que delinea un criterio normativo, donde la posición social que ocupe el cuerpo alterado en la realidad (Foladori, 2006); lo relegará a la *inexistencia* de un encuentro hermenéutico de sujeto ante sujeto; que valide y reconozca justamente esa misma diferencia dentro de un espacio común y trasversal (Magendzo, 2004).

Siguiendo a Rawls (2002), en sus planteamientos sobre la teoría de la justicia social, se reafirma, que el desafío esta puesto ahora; en la creación de mecanismos que desde cada estructura escolar, permitan validar justamente esa misma diferencia, dentro de marcos sociopolíticos y sociopedagógicos de mayor amplitud. Esto es, que medien la materialidad social del cuerpo y su inscripción histórica sobre el mismo.

En contraste, la Convención de Derechos Humanos, sostiene que cuerpo puesto en situación de discapacidad u objeto de diversidad, no puede ser reconocido desde una mirada individual y parcial, respecto de limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados hegemónicamente. Sino que es necesario, reconocerlo desde su complejidad, donde se integren los aspectos bio-psico-sociales[4] que la entrecruzan.

[4] Estado integral del ser humano.

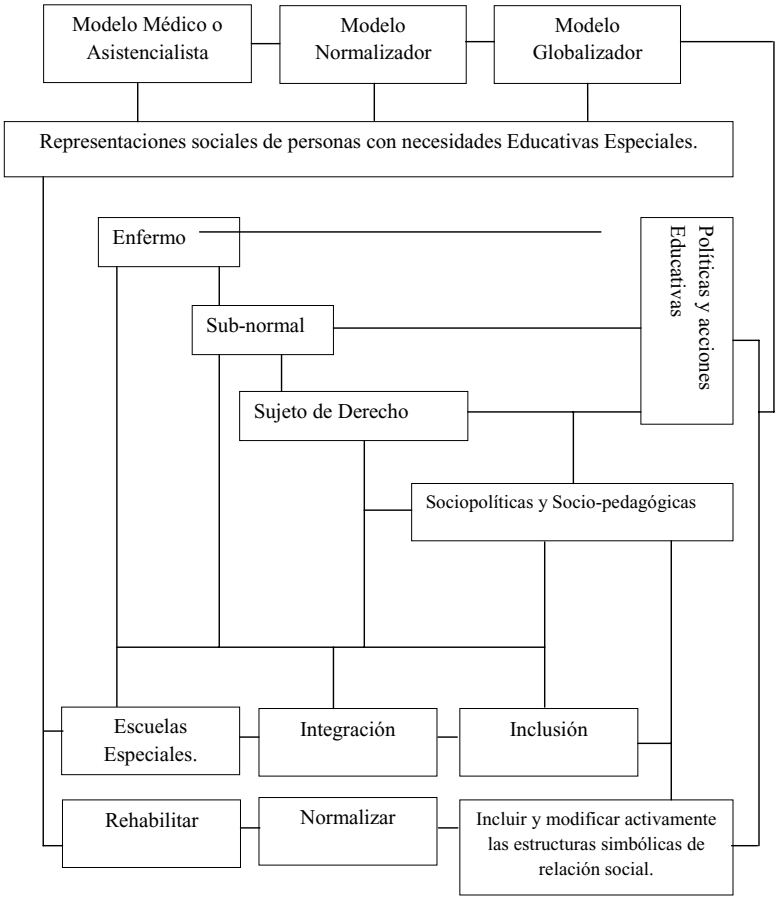
En este nuevo marco conceptual, donde la discapacidad no es una categoría biológica, psicológica e individual, surge el modelo social, que sustenta la convención. Para Grzona (2010), la situación estática y las limitaciones inherentes a los sujetos en situación de *discapacidad/diversidad*, han evolucionado, a favor de una mirada que atribuye al entorno, un compromiso respecto de la eliminación de todo tipo de barreras que impidan el pleno ejercicio de un rol activo en la ciudadanía.

Frente a este desafío, es que la escuela, debe ser capaz de reconocer el cuerpo y la situación de discapacidad/diversidad como producto de una sociedad discapacitante, y no como el resultado de una patología del cuerpo. Por lo que esta consciencia explicativa entenderá tales categorías al interior de las políticas, prácticas y culturas escolares como un problema situado en la sociedad y en sus *habitus*, exigiéndolo la articulación de mecanismos *internos/externos* que contribuyan a atenuarla.

Es en esta reflexión/legitimación, que los esfuerzos profesionalizantes por asegurar nuevos espacios de equidad y calidad tendrán sentido y en ello; agudizarán el compromiso reflexivo frente a la diversidad que hoy cada comunidad académica ha perdido. Al mismo tiempo, se evidenciará un incremento de la motivación intrínseca del contacto social para mantener a todos sus actores involucrados en constantes espirales de indagación, reflexión y acción sobre lo que en conjunto han decidido superar.

No obstante, esta legitimación constituye hoy una pieza angular dentro de los procesos de colaboración y transformación de cada comunidad escolar en todas y cada una de sus aristas; no sólo por la pérdida de su función social, sino más bien, por los dilemas prácticos que recaen sobre la misma.

2.2. Síntesis sobre los principales modelos explicativos de la diversidad/discapacidad en la escuela.



Esquema adaptado de la ponencia presentada en las IX Jornadas Internacionales de Psicología Educacional. Título de la ponencia: "Evaluación de la Política de Educación Especial"

Fuente: Román, 2009.

Tercera Parte.

3. De la integración a la inclusión socioeducativa: condiciones y características.

En los últimos años de la primera década del siglo XXI, se están produciendo cambios importantes en la conceptualización de la educación (Gibbons, 1998); cambios que generan nuevos enfoques y nuevas prácticas socioeducativas en múltiples latitudes del mundo.

Es justamente en esta década, donde se ha evidenciado un incremento significativo sobre la legitimación de la diversidad en los centros de educación regular; lo cual 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.

Es a través, de la composición de este nuevo contexto formativo, que la legitimación de la diversidad, implica asumir un modelo social que genere justicia social en torno a la igualdad y a la supresión de un mundo opresivo, donde todos los sujetos/objetos de la educación, experimenten valores y conciencias axiológicas respetuosas de las diferencias individuales.

Sin duda, estas orientaciones sólo significarán, en la medida en qué la construcción social (Gergen, 1997) se piense asimisma y a la justicia social, desde la desigualdad[5] y la violencia estructural[6] presente en las escuelas y en sus sociedades. No obstante, el potencial de reflexividad en torno al este tema, debe favorecer sistemas de resistencia al discurso hegemónico oficial, el cual ha negado el valor que adquiere la diversidad como constructo y hecho connatural e intrínseco a toda experiencia socioeducativa.

En este sentido, los sistemas de resistencia instalados en prácticas concretas y en sujetos concretos al interior de las escuelas, han de tensionar aquellas acciones discursivas destinadas a ilegitimar la diversidad de sus estructuras. Por otro lado, han de garantizar espacios de real comprensión sobre los puntos de acceso al saber institucional que respalde desde el seno de la comunidad la idea de la *"diferencia"* y la *"diversidad",* no como algo a eliminar, sino como una oportunidad a considerar.

---

[5] Según Blanco (2010), la desigualdad ha de entenderse como el disfrute de iguales derechos y posibilidades (legales y reales) que permiten la libertad práctica de optar y decidir.

[6] En la taxonomía de las violencias, la violencia estructural aparece como la más peligrosa, ya que encuentra oculta en la base de la violencia simbólica. La violencia de tipo estructural, no permite la satisfacción de las necesidades básicas humanas, como la saludad, la libertad o la educación.

Sin embargo, cabría preguntarse ¿por qué tendríamos que considerar la diferencia o la diversidad en las estructuras de cada escuela, cuando los discursos oficiales tienden a la selección y jerarquización de los mejores?, o bien, ¿qué cosas estaríamos garantizando con esta legitimación?

Responder estas interrogantes constituye algo complejo, ya que la respuesta no conlleva a una simple afirmación o negación. Ahora bien, si miramos desde un análisis de contenido (Berlson, 1952) los reclamos que originan el surgimiento de la Educación Especial, nos encontramos con la necesidad de *"reconocer"* a personas que estaban cruzadas en todos los ámbitos de la vida por la violencia estructural, ya que no existía acceso a la participación social, ciudadana y educacional. Donde además, los derechos sociales no se habían instalado en este marco de discusión.

Posteriormente, el discurso hegemónico introducido por la vía capitalista, fomentó la capacidad de *"nombramiento"* en las escuelas y en las semánticas ciudadanas (Le Bretón, 2007), donde el poseer un cuerpo, una corporalidad, un psiquismo, un lenguaje, un aprender *"distinto"* constituía una marca de desigualdad en el trayecto social y escolar de cada sujeto.

En torno a estas ideas, es que se gestó el modelo médico asistencialista y el modelo social. Ambos enfoques destinados preferentemente a respaldar la situación de discapacidad. En el primero, el sujeto no existe, es simplemente una forma de adiestramiento psíquica y corporalmente que debe ser reparada y alineada con los modelos sociales preestablecidos; es decir, *"cuerpos bellos"*, *"cuerpos sanos"*, *"rostros lindos", "rostros inteligentes"*; en sí, rostros capitalistas. Mientras que en el segundo, se intenta superar esta contradicción; pero siendo objetivos, no se logra. ¿Por qué?, porque sostener la idea de una cultura discapacitante, es continuar avalando la premisa de la adiestración y del acto de infligir poder sobre los cuerpos (Foucault, 1991), cuerpos que continúan inhabilitados por la vía del capital humano.

Ahora bien, ¿por qué hablamos de atender a la diversidad, si esta constituye una condición inherente a la experiencia socioeducativa por naturaleza? Nuevamente, volvemos al problema del nombramiento y la distinción. Tradicionalmente, la escuela ha sido entendida desde un paradigma racionalista, orientado a la selección de los mejores, donde las vías de inserción y participación en las estructuras de socialización y culturización, quedan definidas por la posición social que cruza a cada sujeto de acuerdo a su campo de origen.

Frente a este punto ciego, la educación, queda remitida a un campo de homogenización e invisibilización. Pero, la respuesta a esta legitimación, parece ser más simple. Efectivamente, es simple. Pensemos entonces, en un aula común, dentro de ella encontramos sujetos con ciertas manifestaciones comunes al aprendizaje, cuyas formas de aproximarse al conocimiento son diferentes unas de otras, cuyas formas de relacionarse y lograr el autoconocimiento son también

diferentes unas de otras, donde unos aprenderán más rápido y más efectivamente mediante el movimiento, la audición o la vista, o donde sus intereses o motivaciones formativas difieren de las pasiones intelectuales de sus docentes y compañeros.

Entonces, el tema de la *"atención de la diversidad"*, no se trata de que algunos de mis estudiantes sean inmigrantes o bien nativos de mi país, o que fisiológicamente no se haya completado la gestación de una extremidad. Sino, de entender que todos somos personas, y bajo nuestra naturaleza humana, nos constituimos como sujetos/objetos de diferencia. Sin duda, son éstas, las ideas que revitalizan la *"diversidad"* como algo connatural a la experiencia socioeducativa, por lo que hablar de *"atender a la diversidad"*, continua perpetuando un mero acto de distinción y segregación, ya que el atender, dirá relación con el enfoque médico asistencialista, por lo que tendrá que compensar o completar.

El desafío es ahora, identificar bajo qué condiciones los discursos sociales en mediación a los discursos escolares, hacen visible al sujeto al interior de la educación y en él; permiten la deliberación del conocimiento en torno al mismo y la reivindicación de las estructuras simbólicas de relación social, que restringen tal deliberación.

3.1. ¿Qué es la integración socioeducativa?, ¿cuáles son sus dimensiones?

La idea de la integración, como fenómeno social, comienza a tomar fuerza durante la década de los setenta en Europa. Durante este período, el reclamo de diversos grupos de la sociedad, tuvo como objeto hacer visible los derechos civiles de las personas cruzadas por alguna minusvalía o etnia. Sin embargo, este reclamo de legitimación sobre las consciencias ciudadanas, tuvo como propósito, la descripción de los sistemas de resistencias insertos en las actitudes de los diversos estamentos del sistema social y de su construcción.

En el campo de la educación, este fenómeno se desarrolla desde el principio de normalización[7], creado por Nirje y Bank-Mikkelsen. En sus orígenes, la idea de la normalización es asimilable con lo que Foucault en la Vida de los Hombres Infames (1992) denomina *"adiestración del cuerpo"*, ya que implica sustantivamente la idea de compensación. No obstante, desde una perspectiva socioeducativa, orienta sus propósitos hacía la instauración de una justicia social

[7] Principio que dio origen a la articulación de experiencias socioeducativas para colectivos históricamente homogenizados y relegados del sistema escolar. Entre sus principales características encontramos: 1) el incremento en la individualización y personalización de todos los servicios educativos y sociales y 2) el reconocimiento del otro, aceptación de la otro, mayor aceptación de la diferencia en función del descenso de los prejuicios sociales.

construida por la vía de la igualdad de oportunidades y por la instauración de sistemas de reconocimiento horizontal para todos y cada uno de los ciudadanos.

Etimológicamente, la palabra integración proviene de la raíz latina *"integrare"*. Hoy, la integración constituye una opción socioeducativa, debido a que posibilita el ejercicio del derecho de toda persona a desarrollarse en plenitud en las diversas aristas de la vida social. Al respecto, Hanko (1993) sostiene que la integración, se constituye como un proceso dinámico y cambiante, que agrupa en un mismo contexto socioeducativo a los estudiantes y a sus necesidades, intereses y motivaciones, las cuales son también heterogéneas, siendo viabilizadas mediante diversos dispositivos institucionales.

Estos dispositivos institucionales, exigirán la definición de nuevos canales de reflexión sobre los lineamientos que favorezcan la autonomía de la escuela[8], en su propuesta dirigida a legitimar la diversidad en sus estructuras endógenas y exógenas. Donde la condición más importante, caerá en la capacidad de la escuela para ajustarse a las exigencias de todos y cada uno de sus estudiantes, con el objeto de garantizar su desarrollo.

En estas comunidades, abiertas al cambio y al reconocimiento de la diversidad, como algo inherente a la experiencia educativa, se abordará un modelo de escuela y una visión representacional, que suprima todo proceso de selección, discriminación silenciada o bien, requisitos de entrada. Por lo que esta opción, enfatizará en la promoción de un movimiento social destinado al reconocimiento y la participación efectivo-progresiva en todas y cada una de las dimensiones de la experiencia socioeducativa.

Asimismo, instaura en la acción pedagógica y en la acción comunitaria de cada institución, la articulación de conceptos universales tales como el respeto, la dignidad y la tolerancia, estableciendo un marco de actuación apto para pensar la escuela como una posibilidad de inclusión.

[8] El principio de autonomía de la escuela, sostiene que en cada comunidad existe la capacidad para instaurar nuevas consciencias explicativas destinadas a pensar sobre los reales espacios de equidad, calidad y justicia social. Asimismo, este protagonismo, explica que la autonomía se "*manifestará a través de la aprobación y ejecución de sus proyectos educativos, de su gestión y de su reglamento de organización y funcionamiento"* (Echevarría, 2005:56).

3.1.1. Principales características de la integración socioeducativa.

- Constituye un primer acercamiento típico de la acción social de reparación, es decir, hacer presente al sujeto inhabilitado desde su capital humano, en cuanto a presencia física, por tanto lo visibiliza. Pero, no se diversifican las estructuras que aseguran su participación activo-modificante al interior de la misma.

- Desde una perspectiva socioeducativa y sociopolítica de las instituciones escolares, demuestra la necesidad de pensar a través de que espacios dichos colectivos serán situados. Se evidencia, en este enfoque, ausencia de estructuras endógenas que faciliten el diálogo empático de sujeto ante sujeto.

- Justifica su desarrollo desde un objetivo típico de la acción social, destinada a articular de espacios de mayor aceptación, desde la noción derivada de la tragedia personal y la anormalidad.

3.2. ¿Qué es la inclusión socioeducativa?, ¿cuáles son sus dimensiones?

El enfoque de la educación inclusiva, surge durante la última década del siglo XX. Se anida en el discurso oficial a través de la Declaración Mundial de Educación para Todos. En sus orígenes, este enfoque estaba destinado a respaldar a los estudiantes con necesidades educativas especiales[9] al interior del sistema educativo.

Sin embargo, en la actualidad la educación inclusiva esta destinada a visibilizar conscientemente los contextos de desigualdad (Sennett, 2000) y los mecanismos de resistencia y relegación instaurados en prácticas concretas, en sistemas educativos también concretos.

La idea de inclusión, describe un proceso analítico complejo, que dice relación con ser parte de lago, formar parte de un todo e instaurar un mecanismo de deliberación, respecto de las estructuras simbólicas de relación social.

Frente a esto, su desafío gravita en delimitar los factores ya sean simbólicos, organizativos, didácticos, tecnológicos o curriculares que restringen el aprendizaje, la participación y el egreso efectivo de todos los estudiantes al interior del sistema educativo. Asimismo, plantea la necesidad

[9] El concepto de necesidades educativas especiales, se introduce a la educación tras la publicación del Informe Warnock en 1978. Para Ainscow (2001), las necesidades educativas especiales constituyen un "*punto de vista individual y particular, en el cual las necesidades educativas se definirían de acuerdo a las discapacidades y características psicológicas, sociales, culturales de cada individuo*" *(Ainscow, 2001:36).*

de visualizar ¿de qué manera la escuela se puede tornar un espacio de real inclusión para colectivos históricamente homogenizados e invisibilizados de la educación regular? Sin duda, es esta interrogante, un factor clave para avanzar hacia la consolidación de reales escenarios de equiparación social en nuestras escuelas.

Al respecto, la Comisión de Educación para el siglo XXI de la Unesco, afirma que el enfoque de educación con todos y para todos, estimulará en la comunidades la capacidad de

> *aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y; por último, aprender a ser, un proceso que recoge elementos de los tres anteriores* (Delors, 1996:91).

En la actualidad, el enfoque de la educación inclusiva, no sólo constituye una aspiración cualitativa de los estados y sistemas educativos a nivel mundial; sino que es vertebrada bajo una valiosa estrategia de diversificación y crecimiento social.

Del mismo modo, su propósito fundamental, es agudizar el desarrollo de mecanismos y lineamientos estratégicos y analítico-situacionales, que incrementan el compromiso reflexivo de la comunidad, sobre la comprensión de sus procesos institucionales y sobre la composición de climas subjetivos, dirigidos al reconocimiento y validación del otro como un igual legitimo/legitimado.

La escuela a través de su dimensión cultural, articulará una mirada crítica e interpretativa sobre las desigualdades y contextos de exclusión, homogenización y categorización de los diversos; a fin, de incrementar la acción estratégica de calidad del proceso formativo desde sólidos parámetros de efectividad y pertinencia cultural. Justamente, son estas acciones, las que no deben subestimar el poder que reside en la cultura escolar e institucional, respecto de la conformación de espacios que propendan a la transformación institucional de cada escuela, en base a un escenario inclusivo, desde el análisis de sus culturas y de sus significados.

En sí, el desafío de educar en y para la diversidad

> *no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas, es decir, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad, que permita a la totalidad de los alumnos y alumnas el adquirir un patrimonio cultural que sostenga su derecho de llevar una existencia digna* (Jiménez,1999:199).

Sin duda, que una educación destinada a legitimar la diversidad en sus estructuras de acción y reflexión, implicará la re-conceptualización de las diferencias individuales, dentro de un discurso

que se caracteriza por una perspectiva más amplia, que incluye aspectos éticos y políticos, y una forma de entender la respuesta a esas diferencias, que se enfrenta al individualismo, como forma de resolver problemas consecuentes al fenómeno de la variabilidad humana.

Entonces, la escuela en su intercambio de significados estructurantes y estructuradores de la experiencia socioeducativa, permitirá la búsqueda del entendimiento mutuo y la aceptación sobre las diferencias que caracterizan lo verdaderamente único de cada persona (Heidegger, 1981) conformando un crisol de formas de ser y definiendo de este modo una sociedad que es, en sí, diversa.

3.2.1. Principales características de la inclusión socioeducativa.

- El enfoque de educación inclusiva, no esta destinado únicamente a constituirse como un escenario de reparación social, sino más bien, a construir espacios de deliberación y de desopresión de colectivos históricamente atravesados por la exclusión, la desigualdad y la injusticia social.

- La educación inclusiva, orienta sus esfuerzos, hacia la legitimación de la diversidad en todas las dimensiones de la experiencia socioeducativa. Por tanto, no esta destinada sólo a colectivos en situación de discapacidad; sino que más bien, incluye a todos los estudiantes que de una u otra manera quedan atravesados por la diferenciación explícita del discurso hegemónico de tipo neoliberal. Se incluyen en él, estudiantes en situación de inmigración, estudiantes provenientes de etnias, con coeficientes intelectuales diversificados, con diferencias sexuales, incluso, con pasiones intelectuales que no caen en los programas formativos dispuestos al interior de las comunidades de aprendizaje.

- La finalidad de la educación inclusiva, reside en la capacidad de cambio e innovación sobre los sistemas de resistencias instaurados al interior de las escuelas. Por lo que el análisis de la tarea socioeducativa, debe ser abordado desde una lucha constante, respecto de la superación de una sociedad desigualdad.

3.3. Síntesis estructural sobre los procesos organizativos vinculados a los fenómenos de integración e inclusión socioeducativa.

Diferencias funcionales y estructurales vinculadas al Salto cualitativo de la integración a la inclusión.	
Integración	**Inclusión**
***Estado*:** lo que importa es donde reciben los niños la educación.	***Proceso***: lo que importa es el proceso de cambio de las escuelas, el currículum, las organizaciones, las actitudes, etc. Para reducir las dificultades en el aprendizaje y la participación experimentados por los alumnos.
***No-problemático*:** los asuntos relativos a la integración es sólo un problema de extender las habilidades de los profesionales hacia la práctica.	***Problemático***: la inclusión plantea cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y plantea cómo debe proporcionarse dicha educación.
Los profesionales educativos adquieren "habilidades especiales": la integración es sólo un problema de extender las habilidades de los profesionales hacia la práctica.	***Los profesionales educativos adquieren compromiso***: la inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles.
***La aceptación y tolerancia de los niños con discapacidad*:** la integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anormalidad.	Aceptación de todos los alumnos valorando sus diferencias.
La integración puede ser proporcionada, es conducida por profesionales.	La inclusión supone lucha, conflicto: la inclusión se consigue con la negociación.

Cuadro extraídos del articulo: "Hacia una Educación Inclusiva para Todos".

Fuente: Barrio de la Puente, 2009.

Cuarta Parte.

4.1. Un marco comprensivo para la mejora de la calidad en la escuela inclusiva.

Abordar institucionalmente un proceso de un 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 sujeto[10] 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 (Kaplan, 2006).

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 trasversal, sin demostrar una disonancia entre el saber hacer y el saber pensado imperante en la escuela? Todas estas reflexiones, están destinadas a descifrar qué aspectos del imaginario colectivo[11] (Castoriadis, 1975) han des-construido y han silenciado el reconocimiento del capital humano de estudiantes históricamente ilegitimados de la escuela regular. Según Roca Vila, esta idea pone énfasis en el estudiante en calidad de persona (Roca Vila, 1998:35); lo que desde el capital simbólico de cada institución escolar, supondrá legitimar nuevos espacios de diálogos e interacción para nuevos colectivos de estudiantes que hasta ahora han permanecido excluidos de la educación regular.

Por todo ello, abrirá un encuentro a la *otredad*[12] (Ferrante, 2008) desde un proceso de inclusión y diversificación social; repensando los espacios que se construyen y des-contruyen al

[10] Desde la perspectiva de Zemelman 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.

[11] En la construcción filosófica de Cornelius Castoriadis 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.

[12] 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?*

interior de cada escuela e imaginado 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 quiénes desde las políticas neoliberales (Sennett, 2000) no son cruzados por este perfil.

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-habitación[13] 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

> *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 tiene 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-organizativos[14] implícitos en el estudio de la organización escolar (Sarasola, 2004). No obstante, este análisis sólo será concretado en la medida que cada comunidad transite desde una interacción cognoscitiva centrada desde la *"curiosidad ingenua"* a una *"curiosidad epistemológica"*.

---

[13] Idea propuesta por Heidegger en el *"Ser y el tiempo"*, esta 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.

[14] Para Agustín de la Herrán Gascón (2002), los factores meta-organizativos son caracterizados como factores que inhiben los cambios en las organizaciones educativas, también, han sido definidos como el punto ciego dela enseñanza, del desarrollo profesional y la formación del profesorado.

Los constructos de curiosidad ingenua y curiosidad epistemológica son desarrollados por Paulo Freire en la Pedagogía de la Autonomía. En esta, 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* para 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.

Es mediante este tránsito, que oscila entre lo ingenuo y lo curioso del epistéme[15], que la escuela ha de considerar su especificidad, para asumir un proceso de inclusividad cuya realidad sea abordada como un problema constante a solucionar. En palabras de Paulo Freire, supone abordar la redefinición de los aspectos estructurantes de la escuela desde un saber práctico-ideológico (Bourdieu, 1993) 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 claves y 4) el fortalecimiento de una cultura evaluativa[16] enraizada en su dimensión contextual, relacional, estructural y cultural; donde esta última, incorpore los saberes construidos en lo individual, lo colectivo y lo ecológico-organizacional.

Este proceso de profundas redefiniciones organizativas y simbólico-estructurales desarrollará en la propia escuela la capacidad de buscar soluciones creativas y decidir sobre qué aspectos deberá mejorar; a fin de incrementar el compromiso reflexivo (Schön, 1998) de los docentes y de los directivos sobre las finalidades de la tarea socioeducativa (González, 2007) 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.

---

[15] En la teoría platónica el epistéme aparece como una forma de aproximación al conocimiento del mundo, a través de un pensamiento discursivo y de una acción dialéctica.

[16] 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.

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 de 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[17]. Asimismo, abrir canales de diálogo y búsqueda nuevos de consensos que permitan deliberar (Schwab, 1989) 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.

[17] Título del artículo publicado por la Dra. Cristina Carriego en la Revista Iberoamericana de Educación-RIE, durante 2006. Disponible en formato pdf en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1421Carriego.pdf

4.1.1. Primera acción comprensiva: La escuela frente a la comprensión de sus procesos institucionales.

Tradicionalmente, la escuela ha sido entendida como un espacio de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977; Giroux, 1990) e imposición ideológica, lo que ha garantizado el surgimiento de nuevas consciencias 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 en la comprensión de sus procesos institucionales.

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 qué 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 qué comprenden y cómo lo comprenden terminarían por conseguir un marco de conocimiento flexible sobre las acciones que en ellas, han tenido como objeto la apertura hacia la legitimación de la diversidad, entendiendo a ésta; como un factor inherente a toda experiencia socioeducativa.

La comprensión sobre los procesos institucionales efectivizados por la escuela en torno 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 aprendizaje[18] (Carriego, 2010; Fullan, 2002) o bien, desde el rescate de un

[18] 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

contexto eco-formativo[19] (Briones, 2011) en constante evolución, respecto de la flexibilidad, la innovación y los procesos prácticos que en ella tienen lugar.

Son justamente estas nociones de comprensión (Stone Wiske, 2006), 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 (Mec, 1998), 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[20].

Frente a esto, es que Lewin (1967) llama al desarrollo de una nueva conciencia organizacional al interior de cada escuela que desee trabajar en y para la diversidad. La idea propuesta por este psicólogo supone un constructo que emerge a partir de la psicología de la Gestalt[21], la cual enfatiza en el significado propuesto de las funciones y relaciones simbólicas que tienen lugar en la escuela y en su transformación.

Es en este complejo pero diversificador análisis institucional, que la escuela incorpora a sus habitus[22] 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 (Sarasola, 2004:8) presentes en los procesos de cambio y mejora institucional. Son ahora estas, las nuevas referencias que se inscriben en la acción de los individuos y en las relaciones de poder establecidas en la dinámica institucional.

---

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.

[19] La denominación de *"contexto eco-formativo"* fue acuñada por la educadora brasileña María Candía Moraes, en éste; se promueve un comportamiento relacional consciente y cuidadoso sobre las formas de concebir la realidad. Entre sus principales características, destacan la idea de la realidad entendida desde una perspectiva holográfica y multidimensional.

En el caso del desarrollo de comunidades escolares inclusivas, la dimensión eco-formativa sostiene una pieza angular para develar los habitus, las socializaciones y los sistemas de desarrollo incrustados en la visión representacional de cada comunidad. Por un lado, se pretende garantizar los diversos niveles de la realidad mediante la comprensión que de cómo seres vivos, *"somos seres multidimensionales, donde la dimensión física, biológica, cultural, espiritual y cósmica se entrelazan para que cada ser vivo pueda realizar la finalidad de su existencia"* (Moraes, 2005:30).

[20] Según Robert Castel, 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.

[21] Movimiento impulsado a principios del siglo XX por un conglomerado de psicólogos alemanes cuyo móvil pregona en la premisa de que los elementos individuales por si solos no son los más importantes, sino la suma de sus partes.

[22] 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.

Comprender las dinámicas de poder (Foucault, 1980) como elementos regulativos del cambio al interior de cada escuela, supone analizar estas acciones desde una perspectiva meta-organizacional y cultural de la propia organización; la que ha de comprenderse desde el paradigma de inclusión 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 (López, 1997:6).

Por lo que la escuela, en esta legitimación consciente sobre aquellos colectivos de estudiantes homogenizados históricamente de la acción regular, tendrá que incorporar desde su desarrollo organizativo y desde su filosofía institucional canales de reflexión que promuevan el asentamiento de valores y principios filosóficos, antropológicos, éticos y socioeducativos que otorguen un alto sentido de creación y transformación de la realidad escolar e institucional, respecto de los aspectos estructurantes y estructuradores de la diversidad en la escuela.

Esto es, redefinir los mecanismos más intrínsecos de identificación sobre la tarea socioeducativa y sociopolítica de la escuela, como eje promotor de la autonomía contextualizada en la institución, en función del aseguramiento de una gestión escolar de calidad.

Es en este complejo tránsito, que la escuela deberá impulsar un imperativo ético que referencie una nueva y renovada energía organizativa (Lewin, 1967), permitiéndonos hablar de la diversidad como un hecho connatural a toda experiencia educativa y no, como un pseudo acto de diversificación de la misma.

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

Por todo ello, 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 autoreflexionar colaborativamente sobre ¿qué es lo que la escuela no conseguiría o no aprendería sin estos estudiantes insertos en ella?

Estas respuestas sólo serán visibles mediante la articulación de estrategias de mejoramiento, cuyo afán demuestre como principio rector el compromiso reflexivo de todos y cada uno de los actores educativos: docentes, directivos, asistentes de la educación, estudiantes y familias.

El compromiso reflexivo en la construcción de una escuela inclusiva de calidad (OECD, 1995), 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[23].

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 al interior de 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 miseria[24] que se entrecruzan en la escuela (Kaplan, 2006).

[23] Acción discursiva que se inicia con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (2000), a través de la cual, se promueve la idea de un intercambio social destinado a la emancipación de las estructuras simbólicas de relación social; constituyendo un elemento facilitador unificador de un encuentro hermenéutico entre sujeto ante sujeto, que conlleve a una discusión empática y de reconocimiento en la alteridad de cada uno de sus miembros.

[24] De acuerdo a lo planteado por Bourdieu y su equipo en *"La Miseria del Mundo"* (1993), 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.

4.1.1.1. ¿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[25].

En esta teoría, las escuelas que deciden comprender procesualmente los efectos de su transformación, focalizaran 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 lineales de retroalimentación (Fullan, 2002; Newman y Wehlage, 1995).

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 actuancia 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 la 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).

En este sentido, la comprensión sobre los procesos institucionales que colaboran en la diversificación de la escuela como espacio de inclusividad, tendrá desde una perspectiva

[25] La teoría de la complejidad, constituye una de las manifestaciones concretas del modelo de pensamiento complejo planteado por Edgar Morín. El desarrollo del 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, 19977:66).

interaccionista-simbólica que hablar sobre la realidad, para qué ésta pueda ser interpretada y para qué puedan ser conocidas las causas explícitas e implícitas de los fenómenos organizativos (López, 1997) que imperan y dan sentido a la vida de la propia escuela. Asimismo, las vías de reflexividad anidadas en las estructuras centrales de la escuela, estarán llamadas a convocar un conocimiento por participación sobre las esperanzas que marcan los trayectos sociales y escolares de quiénes habitan las escuelas.

En este proceso de profundas transformaciones, la escuela desde la consolidación de nuevas manifestaciones culturales respetuosas de las diferencias individuales y de la diversidad, como hecho connatural a la vida escolar, deberá instaurar nuevos modos de pensar y de hablar acerca de la diversidad. Fomentando en la escuela, la capacidad de poner en palabras una sutil proyección de su inconsciente colectivo.

El surgimiento y validación de nuevas semánticas, al interior de cada comunidad, facilitará el rescate de la dimensión contextual y estructural de la misma, respecto de los saberes pedagógicos que median el baje cultural de cualquier grupo al interior de sus estructuras, donde los

> *recursos se construyen en la identidad social e individual y son estos los cuales proporcionan la base sobre la que los sujetos construyen su conocimiento acerca del mundo y de sí mismos* (Ball, 2003:88).

Sin duda, a través de estos marcos de esperanza y acción, es que la escuela y su comunidad verán concretizada la institucionalización de su pensamiento y de su impronta. Es justamente, bajo estas condicionantes, que los procesos de innovación dirigidos a respaldar la diversidad aportaran mayor significancia, puesto que los cambios ahora no operan en el vacío sino que sobre la identidad de la escuela.

Si el diseño e implementación de toda estrategia dirigida a respaldar la diversidad en las estructuras escolares (simbólicas, estructurales, políticas y pedagógicas), se inserta y estructura sobre los aspectos basales de la identidad de cada escuela y, sobre los saberes derivados de su experiencia, es que el proceso de intervención adquiere efectividad y eficiencia. Por tanto, asume el criterio de pertinencia estructural y responde cabalmente a las necesidades, intereses y motivaciones de cada comunidad.

Por otro lado, si el diseño de la intervención esta dirigida hacia las políticas, las prácticas y las culturas presentes en la escuela, no sólo debe promover la participación de todos los miembros de la comunidad, sino que debe asegurar que dichas dimensiones introduzcan objetivos explícitos para promover la inclusión en la planeación estratégica-situacional y en la acción estratégica de

calidad asociada a la gestión pedagógica y administrativa de la escuela; donde el valor de la inclusión sea el eje vertebrante de toda la acción escolar.

Una vez promovida la inclusión al interior de la planeación estratégico-situacional y de la acción estrategia de calidad; la escuela, ha de incurrir en el desarrollo de una estructura organizativa, a favor, de la apertura, la flexibilidad, la acción participativa, formativa y funcional sobre la cual estructura las diversas dimensiones de su intervención, garantizando:

- La canalización de tiempos, aprendizajes y recursos profesionales disponibles orientados a incrementar los niveles de logro y participación de todos y cada uno de sus estudiantes.
- La identificación de las principales barreras de inclusión y exclusión que favorecen y/o limitan el ejercicio de la igualdad de oportunidades socioeducativas en estudiantes cruzados por la diversidad, considerando para ello, aspectos organizativos, ecológico-contextuales e interpretativos-culturales.
- Que estas acciones permitan a cada colectivo re-pensar y re-plantear la política institucional y las prácticas de cada escuela desde una exploración y un análisis sistemático sobre las iniciativas, los programas y las acciones que en ella se llevan a cabo.

No obstante, a nivel cultural dichos cambios implicarán cambiar el comportamiento de la escuela y el de los individuos que en ella participan. Esta modificación describe los esquemas de pensamiento y los aparatos de socialización que orientan las visiones individuales de todos y cada uno de los actores educativos. Sin duda alguna, son éstas, aquellas manifestaciones que ponen en riesgo la transformación y la autonomía institucional contextualizada de tipo inclusiva lograda hasta este momento.

Sin embargo, han de ser derrotadas mediante la instauración de diversos espacios de reflexión, los cuales impacten directamente en la cultura de colegialidad y en ella, sobre las rutinas que describen y explican la verdadera identidad institucional forjada a favor del paradigma de inclusión escolar.

4.1.2. Segunda acción comprensiva: El análisis institucional en la construcción de la escuela inclusiva.

Tal como se ha mencionado anteriormente, la transformación de la escuela inclusiva exige un sólido proceso de reconversión cuya influencia ideológica, cultural y estructural confluya necesariamente sobre el problema del poder y sobre los desafíos que el imaginario colectivo (Castoriadis, 1975) realiza acerca de la reivindicación de la tarea socioeducativa en torno a dicho paradigma.

Es en este sentido, que las instituciones escolares están llamadas a generar nuevos mecanismos de autorregulación profesional, los cuales a través de un compromiso reflexivo (Ocampo, 2011) apoyado en la comunidad, permitan comprender cuáles son las condiciones que garantizan a la escuela pensar sus procesos, visualizar determinados fenómenos y reflexionar sobre los mismos.

Por todo ello, cabría preguntarse ¿bajo qué condiciones la escuela podría tornarse un espacio autorreflexivo sobre la instauración de sus procesos institucionales? y en ella, ¿recobrar la capacidad de pensar y hablar sobre si misma?

Estas condiciones, de autorreflexión y de pensamiento crítico-propositivo sobre los dispositivos prácticos de la escuela, estarán determinados por el proceso de análisis institucional (Pichón-Riviére, 1971) que cada comunidad escolar efectué sobe sí misma; y en ella, articular espacios que le permitan poner en palabras los significados y los significantes que orientan las posibilidades reales de cambio dentro de la escuela.

Los procesos de análisis institucional aplicados a la construcción de una escuela inclusiva de calidad, introducen desde una racionalidad reflexiva una perspectiva socio-analítica (Foladori, 2008) sobre el inconsciente que conduce el papel real de las intervenciones socioeducativas y sociopolíticas, dirigidas a respaldar la inclusión de todos y cada uno de sus estudiantes en el seno mismo de la comunidad escolar.

Entonces, la comunidad consciente por develar los aspectos que estructuran su accionar socioeducativo, tendrá que observar cuáles son las dinámicas institucionales y de poder que orientan y dan vida a los posicionamientos subjetivos sobre los cuales se instituyen los contextos de desarrollo de la propia escuela frente a la legitimación de nuevos colectivos de estudiantes, inscritos en ellos; estudiantes objetos de diversidad.

Asimismo, introduce en las estructuras reflexivas de la propia escuela una focalización consciente que permita visualizar los procesos que en dicha transformación afectan a los sujetos, a sus experiencias y a las relaciones en el seno de la propia institución.

En sí, implicará para la comunidad escolar desde su transformación ideológico-cultural, establecer nuevas posibilidades analíticas e interpretativas en la identificación de las condiciones y procesos institucionales actuales atendiendo particularmente al lugar del sujeto y sus problemáticas (Anzieu, 1986: 72).

4.1.2.1. Ideas en torno al desarrollo del Análisis Institucional en la Escuela Inclusiva.

Analizar institucionalmente la escuela y reconvertir a la misma en un espacio de inclusión, es analizar las situaciones educativas más complejas compuestas por el contexto (socioeducativo y sociopolítico), los actores (estudiantes, docentes y familia) y las peticiones de la sociedad, las que en sí mismas buscan ser legitimadas a través de respuestas adecuadas a las demandas de su tiempo. Asimismo, supone considerar las marcas de desigualdad que se impregnan en la consciencia organizativa de la institución y en los trayectos sociales y escolares[26] de sus estudiantes.

Es en este autoanálisis, que la escuela analiza su praxis (Freire, 1996) como propuesta de transformación y en ella; nos expone a *"la mirada de nosotros mismos y de los otros, invitándonos a cuestionar todo aquello que puede ir acompañado de una crisis o un cambio profundo en la identidad"* (Perrenoud, 2007:117); proponiendo conceptualizaciones novedosas y útiles para pensar los problemas de la propia institución.

El problema de analizar institucionalmente una escuela que desea ser inclusiva, esta determinado por la forma cómo la comunidad desde su ecología misma, establece sistemas de representación, lenguajes y psiquismos organizativos y ecológicos- contextuales para asumir en sus estructuras más intrínsecas el desafío de educar en y para la diversidad.

La realización del análisis institucional en el marco de desarrollo de una escuela inclusiva de calidad, debe constituir una tarea de todos, con todos y para todos. Esto es, asumir conscientemente cuál es el problema que la escuela debe superar y en él, identificar cuáles son los puntos críticos claves que requieren mayor urgencia solucionar a través de la acción estratégica de calidad, incorporando a ella; algunas nociones para re-significar o ampliar desde un posicionamiento ecosistémico los reales efectos de la comprensión institucional obtenida hasta este momento.

[26] Según Kaplan (2006), las trayectorias sociales y escolares permiten visualizar dialécticamente los diversos itinerarios que los sujeto de educación van configurando a lo largo de su vida.

En este desafío, la escuela debe ser capaz de diseñar metodologías y técnicas cuya especificación permitan avanzar sobre la transformación institucional e ideológico-cultural de la escuela; asociada a la implementación de una práctica inclusiva adscrita a todas las áreas y dimensiones de la institución, por sobre una burda la declaración de buenas intenciones.

Para alcanzar estos efectos, la teoría ecosistémica plantea organizar, más bien; reorganizar el pensamiento de cada comunidad escolar y su visión representacional, en torno a una variedad de espacios y contextos formativos en codependencia y complementariedad, donde el objeto de discusión sea la legitimación de la diversidad, los procesos de exclusión y las formas de distinción silenciadas al interior de la escuela.

Sólo así, el desarrollo de un práctica analítica al interior de cada comunidad, constituirá un acto que opera en lo real, que modifica una situación ya que introduce allí algo que no figuraba y que al presentarlo genera un cambio en las condiciones existentes (Foladori, 2008:32).

Esta mirada promoverá desde una perspectiva fenomenológica y crítica, que la comunidad desde sus diversos niveles pueda hablar acerca de su realidad y en ella, visibilizar cuál es el lugar que por derecho le corresponde a cada sujeto en interacción con el marco sociopolítico de la escuela y en su transformación.

Por todo ello, la escuela en su transito hacia la inclusión reflexionará sobre: ¿de qué manera la institución puede ser interpretada y en ella, conocidas las causas explicitas e implícitas sobre los fenómenos organizativos que circundan a la misma?

Es ahora, que la mejora de toda acción estratégica desarrollada por la escuela deberá versar la caracterización de todos sus procesos organizativos y simbólico-culturales, entre los cuales figuran: 1) la capacidad adaptativa y replicativa de la organización como ecología de aprendizaje, 2) la innovación de sus procesos de legitimación institucional y meta-organizacional y en ella, la apertura al diálogo y la búsqueda de consensos a través de la cual 3) se promueva la evaluación continua y sistemática de sus acciones.

Frente a esto, es importante promover, que la comprensión de la institución en torno al enfoque de Educación Inclusiva, constituye un proceso que exige la instauración de criterios y valores para sostener la coherencia interna de sus mensajes formativos (Carriego, 2006).

A su vez, esta legitimación consciente sobre las posibilidades reales de transformación, conllevarán a la institucionalización de nuevas miradas y procesos internos de auto-revisión, que permitan articular una nueva consciencia sobre el conocimiento profesional acumulado desde las potencialidades formativas de todos y cada uno de sus agentes.

Asimismo, el análisis de la praxis institucional, supondrá un modelo y un marco posible para la reflexión profesional. Sin duda, esta orientación de carácter eco-formativa promoverá un acercamiento en las distintas matrices de participación[27] dispuestas al interior de la comunidad, las que tendrán como objeto, agudizar los intercambios discusivos en torno a la transformación cultural de la escuela, identificando en su base, el valor de la inclusión como ratificación de una educación para todos.

Todo este complejo proceso de experienciación reflexiva, supone según Gaírin (2000): 1) un aumento sobre el compromiso e implicación de los agentes participantes con las metas de la organización, 2) el incremento del principio de autonomía de la escuela y la 3) promoción de comunidades profesionales con unos valores y unas metas compartidas e identificadas por todos y cada uno de sus agentes.

Finalmente, esta estrategia de fortalecimiento institucional contribuirá a ser consciente sobre las claridades vinculadas a los procesos prácticos que deben enfrentar los centros escolares que han decidido transitar desde un enfoque homogenizador a uno heterogenizador. Por tal motivo resulta fundamental abordar la realidad de los establecimientos educativos que reciben a estudiantes ilegitimados tradicionalmente de la acción regular[28]; esto es, como influyen y se desarrollan los mecanismos de inclusión en su vida escolar cotidiana.

[27] Las matrices de participación son difíciles de visibilizar en la acción cotidiana de la escuela. Justamente, su dificultad esta sujeta a los canales de participación que se abren desde las consciencias explicativas de cada comunidad, en torno a espacios de reconocimiento del hacer profesional frente al cambio.

[28] Dentro del discurso de la *legitimación de la diversidad*, los estudiantes en situación de ilegitimidad constituyen cuerpos silenciados, cuerpos castigados, cuerpos excluidos. En este contexto, la categoría de *"ilegitimo"* cruza a todos los estudiantes que no prescriben su perfil en las líneas de las políticas neoliberales. Por lo que encontramos aquí inmigrantes, grupos étnicos, minorías sexuales, grupos vulnerables, estudiantes en situación de discapacidad, con necesidades educativas especiales, entre otros. En sí, se incluyen todos los cuerpos que bajo el discurso hegemónico escapan a las manifestaciones normativas del mismo.

4.1.3. Tercera acción comprensiva: Las estrategias de intervención institucional para una escuela inclusiva.

Pensar la transformación de la escuela en base a un escenario inclusivo, es sin duda, un gran desafío para la institucionalidad política de la propia escuela, y a su vez, un sólido desempeño de comprensión[29] para la comunidad que en ella participa.

Es a través de esta intervención, que la escuela mediante el análisis crítico de su discurso institucional tendrá que 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 debe formar parte, demostrando su capacidad para mejorar la formación integral de los ciudadanos que en ella pretenden legitimarse.

A su vez, el desempeño de comprensión que plantea a la comunidad educativa, esta dado por una visión representacional que permita a todos y cada uno de los actores constituirse como sujetos de conocimiento validos, mediante el establecimiento de relaciones de cada sujeto en función al campo de poder que les permite actuar frente a la propia institucionalidad de la escuela. Por lo que la interrogante sería ahora, ¿cuál es el sujeto que es objeto de dicha transformación? o bien, ¿bajo qué condiciones este sujeto logra una marca de diferenciación, respecto del poder de nombramiento tan característico del sistema escolar en general?

La intervención institucional observada desde esta racionalidad, se alinea con las *"Tecnologías del Yo"*, propuestas por Michel Foucault, específicamente a través del despoje de una hetero-constitución que es externa y a su vez pasiva a la propia escuela, donde introduce un saber ajeno a la experiencia de ésta frente a la recuperación del deseo de aprender.

Por lo que ahora cobrará mayor sentido una auto-constitución de tipo interna y activa frente al incremento de la tarea socioeducativa que por naturaleza le ha correspondido a la institución escolar; esto es, validar en todas las dimensiones de su existencia la *"diversidad"* como hecho connatural e intrínseco a la propia escuela.

Mediante la díada *"hetero-constitución"* y *"auto-constitución"* la escuela con la ayuda de su comunidad escolar, logrará agudizar su compromiso reflexivo, a fin de articular nuevos mecanismos de autorregulación que le permitan re-componer nuevas estrategias de intervención y

[29] Los desempeños de comprensión, suponen el desarrollo de procesos prácticos mediante los cuales la comunidad en contraste a su visión representacional, usan el conocimiento profesional articulado, en nuevas formas y situaciones, demostrando comprensión institucional sobre el mismo.

desarrollo, frente al desafío de situar en su acción sociopolítica y socio-pedagógica el valor de la inclusión.

Frente a esto, toda intervención institucional dirigida a respaldar el desarrollo de una escuela inclusiva, tendrá que constituirse como una práctica psicosocial emergente destinada a interpretar las experiencias de subjetivación

> *atravesadas por el poder simbólico e institucional, por la cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad* (Navia, 2006:78).

Por todo ello, la invitación es ahora que la escuela sea capaz de comprender lo qué es en sí misma y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores, articulando espacios que les permitan poner en palabras los significados y los significantes que configuran su realidad y sus identidades; qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan quienes habitan las escuelas.

4.1.3.1. ¿Qué son las estrategias de intervención institucional?

Parecen ser múltiples las conceptualizaciones en torno a lo qué son o bien significan las estrategias de intervención institucional. Sin embrago, hay que mencionar que el origen de las estrategias destinadas a intervenir la institución escolar, se inician en el campo de la psicología social (como análisis de las prácticas internas e inherentes al inconsciente colectivo que impera en cada institución), como así también, de la psicología organizacional, recogiendo ideas de la administración empresarial para explicar los procesos internos que tienen lugar sobre las acciones de innovación y cambio de la escuela.

Lo que en palabras de Narodowski y Andrada (2000) han producido un parásito organizativo para explicar y dejar hablar la realidad escolar, puesto que dicho saber se introduce por una vía normativa que supone que toda acción institucional y cultural debe ser comprendida como un producto, desconociendo el potencial de acción y la validez ideográfica inherente a la vida escolar, la cual por esencia, no puede amparase bajo tales líneas discursivas.

En el caso de la construcción y desarrollo de una escuela inclusiva de calidad, las estrategias de intervención institucional adosan otra significación; ya que en este escenario lo que se pretende

es incrementar los procesos de comprensión y compromiso reflexivo de la comunidad escolar frente al "saber", al "saber hacer" y "saber ser" de todos y cada uno de sus miembros.

Asimismo, incorpora la articulación de un saber práctico-ideológico que es imperceptible al discurso oficial decretado y sostenido en la propia historicidad de la escuela[30].

Esto es, develar mediante una intervención que valide a todos y cada uno de sus actores desde un sistema representación que deje hablar la realidad y en ella, leer y observar simbólicamente los esquemas y constructos ideológicos que hasta ahora han negado y homogenizado la diversidad como hecho connatural a la tarea socioeducativa.

Es a través de esta síntesis ideológica de tipo ontológica, que la escuela será consciente en un esfuerzo sinérgico por comprender activamente qué tipo de representaciones sostienen el discurso oficial, emergente y oculto que hasta ahora ha guiado el accionar la institución frente al aseguramiento de espacios de inclusión/exclusión para colectivos de estudiantes que históricamente han permanecido ilegitimados de la acción regular.

Sin embargo, estas ideas pueden aparecer como algo complejo y extremadamente reflexivo a ojos de la comunidad escolar, ya que desde los aparatos ideológicos más próximos a los capitales intangibles que explican las dimensiones prácticas de la profesión docente, éstas desconocen en gran medida el potencial de reflexión y comprensión que orientan sus acciones. Por tanto, articula un saber de tipo pre-reflexivo. La idea de lo *"reflexivo"* y lo *"pre-reflexivo"* es situada en la discusión pedagógica por Perrenoud. En esta última dimensión, se aborda la actuancia docente o comunitaria desde el saber ejecutado, pero no desde el saber pensado que orienta y justifica sus intenciones desde la visión representacional sujeta a un determinado fenómeno. Sin duda, el estado de pre-reflexividad presente en lo colectivo y en lo individual, se muestra coherente con la categoría de inexistencia del ser y estar de cada sujeto en cuanto objeto de la educación.

Para Foucault (2006), esta inexistencia constituye la manifestación concreta del biopoder[31] al interior de la escuela y de su comunidad, debido a que se ausenta la capacidad de representar y poner en palabras lo visible de lo invisible, pues se adquiere una marca y un hacer que normalizadora, que disciplina y dociliza las formas de ser, pensar, actuar y representar de cada sujeto.

---

[30] La idea de historicidad en la escuela, plantea a cada comunidad la idea historización y meta-análisis sobre las acciones que en ella, han tendido a la legitimación de la diversidad en todas sus estructuras.

[31] De acuerdo con Foucault, el biopoder origino un poder, que genera que las personas pierdan libertad, pues son normalizadas, disciplinadas y docilitadas, determinando su forma de ver, pensar y actuar.

Con esto, no se quiere decir que las orientaciones socioeducativas y sociopolíticas se tornen incomprensivas y ajenas a la tarea formativa, sino más bien devela la existencia de una práctica pre-reflexiva, que de acuerdo a los dispositivos prácticos de la profesión docente (aula y directiva) puesta en la perspectiva cultural de la institución escolar, no han legitimado conscientemente espacios que promuevan un saber que profesionalice sus acciones.

No obstante, al desarrollar este magnifico y enriquecedor proceso de transformación, la escuela se abrirá paso al reconocimiento de su experiencia, pues sin ella no hay comprensión en el sentido de la profunda transformación del ser respecto de su capacidad institucional.

Al respecto Navia (2006) afirma, que tras dicha constricción, la escuela como espacio social y constructo político-ideológico es capaz de reflexionar sobre su experiencia, sobre sí misma como proyecto social y cultural, como negación de la realidad del ser que en este instante la constituye como institución, como negación de la realidad existente o simplemente de lo que en ese momento es, y que desea transformar intentando develar el compromiso ético de todos y cada uno de sus actores.

4.4. En torno a la conceptualización sobre las estrategias de intervención institucional en la escuela inclusiva.

De acuerdo al marco comprensivo para la mejora de la calidad en la escuela inclusiva, las estrategias de intervención institucional son concebidas como:

> Una práctica psicosocial destinada a hacer consciente a todos y cada uno de los actores, sobre cuáles son las dificultades que enfrenta la escuela en su transformación de base inclusiva y en ella; determinar cuáles de esas dificultades se constituyen como puntos críticos claves a superar de acuerdo a la urgencia y a la relevancia adquirida por las necesidades de la escuela.

Pero ahora bien, *¿qué supone el desarrollo de estrategias de intervención institucional en la construcción y desarrollo de una escuela inclusiva de calidad?*

El desarrollo de dichas estrategias supone el incremento del compromiso reflexivo de todos y cada uno de sus actores mediante la focalización procesual de los puntos críticos claves presentes en la escuela. Esto es, transformar las potenciales amenazas y debilidades en oportunidades alineadas ideológicamente para intervenir y transformar la *dimensión cultural*, *estructural* y *ecológica-contextual* de la escuela.

Por lo que toda estrategia referida a transformar la institución, debe promover un pensamiento útil para la acción y para la reflexión, que en su esencia ayude a los equipos responsables de cada actuación a comprender las rutinas de todo rango asociadas a la gestión y a la acción estrategia de calidad; respecto de las prácticas, las culturas y las políticas existentes dentro del plano formal e informal de la propia institución.

Es así, como los nuevos constructos y modelos asociados al desarrollo de la escuela inclusiva de calidad incluyen aspectos que dicen relación con lo individual, lo grupal y con el contexto ecológico-organizacional de la escuela.

Estas nuevas dimensiones y categorías analíticas contribuirán al diseño, reestructuración y sistematización del entramado cultural y meta-institucional (Sarasola, 2004) a partir de la redefinición de sus políticas y mecanismos internos, los que a su vez, introducen una focalización procesual de tipo situacional sobre las principales barreras de inclusión/exclusión (financieras, didácticas, culturales, simbólicas, profesionales y tecnológicas) que en dicha interacción formativa tienen lugar.

No obstante, es preciso señalar que tales dimensiones 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.

Según esto, la intervención dirigida puntualmente a la revitalización de sus procesos prácticos, contribuirá a optimizar el potencial cultural de la escuela, entendida esta como organización en constante aprendizaje desde la *"re-codificación"* asociada a los supuestos de base que permiten a cada una de las personas reflexionar y tomar conciencia sobre su actuación cotidiana, lo que al mismo tiempo, permitirá estar más atentos para responder a las demandas y cambios externos de los cuales sea objeto la propia escuela.

Desde esta perspectiva, la intervención y análisis que la comunidad efectúa sobre sus dispositivos de trabajo le permitirán institucionalizar en su marco operativo y en su consciencia organizativa la *"mejora"* como factor de aprendizaje continuo y a su vez, constituir una unidad de análisis en constante revisión e interacción.

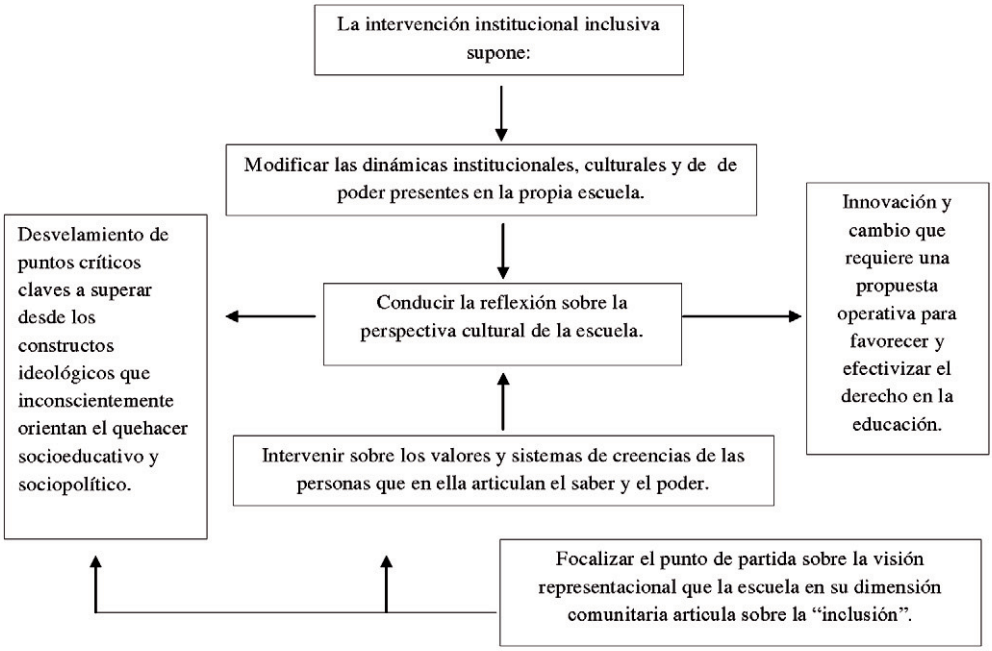
Finalmente, toda propuesta de intervención institucional dirigida a respaldar la diversidad en el centro escolar, debe ser situada en relación a los siguientes tópicos:

- *La visión representacional de la escuela en su conjunto*: constructo que vincula la capacidad de la escuela por develar quiénes son y cuáles de sus acciones permiten la identificación de la comunidad respecto de los propósitos de la escuela ante la inclusión.

- *La dinamización de los factores culturales*: esta idea describe la capacidad del centro escolar para identificar los compromisos individuales dirigidos a respaldar la diversidad y en ella; convertirlos en acciones colectivas que reflexionen y enriquezcan los programas y acciones formativas a nivel pedagógico, institucional y profesional.

- *Observación de reflexividad*: tópico asociado a la capacidad desarrollar una observación sistemática sobre las innovaciones y mejoras contextualizadas y pertinentes a la realidad de cada segmento social a intervenir y seccionar dentro de la propia escuela dirigida a respaldar la diversidad como hecho connatural a la propia institución escolar.

4.4.1. Cuadro de síntesis sobre las estrategias de intervención institucional para una escuela inclusiva de calidad.



4.4.2. ¿Cuáles son las dimensiones que abordan las estrategias de intervención institucional?

La intervención institucional dentro de la configuración de un espacio inclusivo, supone considerar diversas dimensiones que dicen relación con los dispositivos grupales e institucionales existentes en cada escuela.

Estas dimensiones interpretan la acción socioeducativa y sociopolítica de la escuela desde una observancia puesta en: 1) la dimensión contextual 2) la dimensión estructural 3) la dimensión organizacional 4) la dimensión relacional 5) la dimensión cultural y profesionalizante de sus actores y 6) la dimensión ideológica, semántica y moral de la propia institución.

Es a través de la consideración de estas dimensiones, que las estrategias destinadas a transformar la escuela en un espacio inclusivo tendrán mayor significación e impacto, en la medida que a través de éstas, se logre un mayor nivel de especificidad y pertinencia.

En este sentido, la pertinencia esta dada por la capacidad para responder analítica y estratégicamente a las necesidades emergentes y a los puntos críticos claves que se muestran potencialmente atractivos en dicha transformación.

Bajo esta óptica, no todas las necesidades y no todos los puntos críticos claves son objeto de transformación, sino más bien, habría que contemplar una escala de necesidades que coloque en el centro de la jerarquización los constructos simbólicos y los esquemas de pensamiento que explican la modificación de tales necesidades para la vida de cada escuela.

Dentro de este proceso de jerarquización, lo que se busca es que la comunidad a través de sus diversos equipos de trabajo y en un esfuerzo coactivo, sea capaz de comprender crítica y propositivamente qué aspectos de su visión representacional en cada una de las dimensiones antes citadas, no le han permitido identificar los verdaderos sistemas de resistencia al cambio instaurados en las esperanza de quienes habitan las escuelas.

Por ello, la recomendación esta centrada en la caracterización analítico-situacional y estructural del problema que la escuela busca resolver, y en ella; determinar que aspectos del mismo, demuestran un mayor potencial de relevancia para lograr su real transformación.

Bajo este enfoque, lo que se pretende es que la escuela logre garantizar reales espacios de intervención, que sean sostenidos en el tiempo y que logren impactar en la identidad actual y proyectiva de la comunidad, entendida ésta; como una ecología en constante interacción y retroalimentación de sus saberes articulados.

La real transformación de un punto crítico clave, esta en directa relación con la capacidad del centro escolar para *"diagnosticar"*, *"dialogar"* y *"comprender"* cuáles de esas necesidades impactan más directamente en la consolidación de espacios equitativos y en igualdad de condiciones para los colectivos que hasta ese momento han sido legitimados por la escuela y a su vez; cuáles dimensiones han contribuido a la homogenización e ilegitimación dentro de la misma trayectoria social de la escuela.

Finalmente, la identificación de ciertos puntos críticos claves, contribuiría a que la escuela tuviera la oportunidad de pensar el tema de la desigualdad social y educativa desde espacios que verdaderamente se constituyen como cuerpos de violencia simbólica y estructural (Kaplan, 2006) hacia la incorporación de estos nuevos colectivos de estudiantes que buscan legitimar su capital

humano e intangible en un espacio común y de igualdad; donde el encuentro de un sujeto ante otro sujeto promueva el derribe de los valores sociales que han retrasado su encuentro y revalidación.

Frente a esto, es que la escuela desde su institucionalidad y en busca de la legitimidad que hoy busca recobrar, tendrá que reflexionar conscientemente ¿bajo qué condiciones la escuela como comunidad articula espacios de resistencia frente a dichos colectivos estudiantiles cruzados por la exclusión y homogenización?; o bien, ¿en qué medida la escuela a través de sus dimensiones prácticas asume como un espacio interactivo de justicia social para tales estudiantes?

4.4.3. Las estrategias de intervención institucional y sus dimensiones.

En páginas anteriores, se hacia alusión a que la comprensión que hoy necesita la escuela inclusiva en busca de la mejora de su calidad, esta otorgada por un saber de síntesis que en su dimensión práctica aboga por un conocimiento de uso flexible sobre sus diversas dimensiones.

A continuación, se presenta la descripción de cada una de estas dimensiones desde la mirada aportada por Calatayud (2010), respecto de la cultura y los procesos implícitos en la reformulación de la escuela inclusiva.

- *Dimensión Contextual*: introduce una visión explicativa sobre qué aspectos del capital cultural, simbólico, político y social de la escuela han de garantizar nuevos espacios de reflexión sobre el quehacer situacional de la misma, respecto de la eficacia simbólica de sus discursos y procesos.

> Es en esta dimensión, que la visión interpretativa de la realidad escolar aportada desde el análisis estructural o situacional de sus procesos cobra mayor relevancia.
>
> En esta arista, es importante poder develar los simbolismos que articulan las barreras de inclusión/exclusión en la escuela y, al mismo tiempo; debe ayudar a ser consciente a sus principales actores (directivos y docentes) sobre qué ideas o creencias de su intervención creían que estaban en el marco de la inclusión y la igualdad de oportunidades.

- *Dimensión Estructural:* aporta una revisión crítica y estratégica sobre el ideario filo-antropológico decretado por la escuela a través de su discurso oficial en respuesta a la demandas de la sociedad. Este proceso de ideologización histórico-cultural, es

concretado en el marco del Proyecto Educativo Institucional de la escuela, más específicamente en su misión y visión institucional.

Sin embargo, gran parte de los idearios filosóficos y antropológicos son creados desde la ensoñación capitalista de seleccionar a los mejorar, idea que es aportada desde un paradigma racionalista. En esta visión, lo que interesa discursivamente a las escuelas es dar a conocer una formación que legitime la normatividad y desconozca tres de los principales fundamentos de la educación, como son la *"transformación del sujeto"*, la *"libertad de consciencia"* y la *"diversidad"* de su estudiantado.

> La dimensión estructural en el marco de la escuela inclusiva, adopta una visión explicativa sobre cuáles de los valores imperantes en la escuela están dirigidos a respaldar la diversidad y en ellos, cuales demuestran un nivel de disonancia entre lo decretado por el aparato ideológico escolar en función de su dimensión práctica.
>
> El ideario filosófico en la escuela inclusiva busca colocar en un lugar central y accesible para su comprensión el valor de la inclusión y no como un proyecto más dentro de la escuela.
>
> En esta escuela abierta a la diversidad, la inclusión desde todas sus manifestaciones, debe quedar prescrita en la visión, la misión y en los valores institucionales establecidos por toda la comunidad escolar. A fin de cuentas lo que se busca es incrementar el *"compromiso reflexivo"* por la vía del sentido de *"pertenencia"*.
>
> Posteriormente se deberán articular canales de diálogo y deliberación del saber, que permitan comprender la semántica de cada actor escolar respecto del desafío de educar en y para la diversidad.

- *Dimensión Organizacional:* desde la mejora de la calidad en la escuela inclusiva, la dimensión organizacional apuesta por determinar bajo qué condiciones los recursos presentes en la institución se convierten en barreras de inclusión/exclusión. En este sentido, la comunidad escolar deberá reflexionar sobre las condiciones financieras, políticas, didácticas, tecnológicas, curriculares y desarrollo docente que gravitan en torno a la profesionalización de la acción educativa.

Dentro de la mejora de la escuela inclusiva, el factor organizativo asume una dimensión que permite no sólo comprender la identificación de diversos tipos de barreas, sino más bien, comprender los procesos de colegiatura y coacción destinadas a su superación.

Bajo este marco de actuación, se instaura la idea de colegiatura ya que a través de ésta se promoverá la unión de diversos componentes y actores en base al surgimiento de una identidad común, que otorgue sentido y relevancia a la actuación emprendida a través del tiempo.

- *Dimensión Relacional*: en un primer término, es analógica a la dimensión cultural, ya que focaliza su comprensión sobre las actuaciones puntuales de las personas, develando los significados emergentes en el marco de los valores institucionales e individuales de cada comunidad escolar.

Esta idea aporta para la construcción y desarrollo de la escuela inclusiva, una mirada sobre las dinámicas de poder que tienen lugar en la micro-política de la institución.

Sin duda alguna, esta dimensión aporta un gran nivel de significación ya que propone a la comunidad escolar hacer consciente cuáles son los espacios de resistencia y relegación que esta ha instaurado, respecto de los estudiantes atravesados por la exclusión en sus diversas manifestaciones.

- *Dimensión Cultural*: dimensión sobre la cual convergen todas las demás dimensiones citadas. Esta se construye en base a los prejuicios, juicios, creencias, esquemas socializantes, visiones históricas y a-históricas que explican la escuela y los sistemas de representación en catalización directa a la actuancia de cada comunidad.

En la escuela inclusiva, la perspectiva cultural asume como una gran muralla a saltar, ya que por un lado, restringe las intenciones de todo campo, mediante la imposición de los discursos hegemónicos que explican y rigen la vida de la escuela en todo rango.

Es en este campo, que el capital simbólico de la escuela debe experimentar un proceso de *"des-habitación"* y *"des-socialización"*, a fin de comprender la visión representacional que la misma efectúa sobre la diversidad, la inclusión y los procesos de exclusión de han homogenizado ante el discurso oficial a sus estudiantes.

Asimismo, en la medida que la comunidad sea consciente sobre los contextos de exclusión que en su historia pasada, actual y proyectiva ha articulado, ésta podrá reconocer y sensibilizarse con las *"variedades de miseria"* y *"degradación"* de la cual han sido objetos aquellos estudiantes que buscaban ser legitimados.

Antes de concluir, es importante destacar que los procesos comprensivos asociados a las estrategias de intervención institucional, tienen por objeto, ayudar a analizar las prácticas existentes y en ella, un proceso de autoanálisis sobre las propuestas de transformación que ahora buscan centrar en un lugar privilegiado el valor de la inclusión socioeducativa.

Según Vermersch (1994), muchas de las estrategias destinadas a intervenir la institución escolar, se han mostrado potencialmente atractivas dentro de un tiempo y de un espacio concreto. Sin embargo, no han logrado impactar en el corazón mismo de la escuela y de sus necesidades, ya que sus actores se encuentran en un estado pre-reflexivo para aceptar por qué razón o por qué motivo tal grupo o individuo ha emprendido dicha acción; o bien, lo saben de forma confusa, pero no les permiten ninguna elaboración (Perrenoud, 2007). Por esto, conocer tales dimensiones y sus patrones asociados a la visión representacional de la escuela sobre su trabajo, constituye un gran reto de interpretación, el cual se ve agudizado, ya que fomenta un estilo propio de investigación.

4.4.4. Las estrategias de intervención institucional y los procesos de colaboración.

La transformación de la escuela, en una de base inclusiva, requiere estructurar experiencias de aprendizaje a nivel institucional y profesional, desde la articulación de un *saber hacer* que exija a todos y cada uno de sus miembros la responsabilidad por el desempeño del grupo; respecto de sus criterios de comparación, diversificación y sistematización.

En cuanto, la escuela pone en marcha procesos de cooperación y colegiatura estará *des-habitando* aquellas creencias pre-reflexivas sobre el desarrollo de su tarea. Asimismo, promueve un aprendizaje reflexivo sobre los problemas reales (puntos críticos claves)[32] que a todos atañen, sin dejar de legitimar en ésta discusión, los esfuerzos profesionales que jornada a jornada desarrollan todos y cada uno de sus profesores, enmarcados en éstos; la figura que realza la tarea socioeducativa.

Es en esta díada *"reflexión-legitimación"*, que los esfuerzos profesionalizantes por asegurar nuevos espacios de inclusión tendrán sentido y en ello; agudizarán el compromiso reflexivo que hoy la escuela ha perdido. A su vez, se evidenciará un incremento de la motivación intrínseca del contacto social para mantener a todos sus actores involucrados en constantes espirales de indagación, reflexión y acción sobre lo que en conjunto han decidido superar.

La legitimización de la acción profesional de los docentes, constituye hoy una pieza angular dentro de los procesos de colaboración y transformación de la escuela en todas y cada una de sus aristas.

Históricamente, la escuela, como aparato ideológico, se ha constituido como un sistema hibrido, esto es; porque los discursos oficiales le han otorgado discursivamente, el poder de disciplinar, socializar y culturizar en base a parámetros homogenizadores y panópticos.

Sin embargo, la ilegitimiación del profesorado y de la escuela, ha constituido un punto nodal sin resolver. No sólo por la pérdida de su función social, sino más bien, por los dilemas prácticos que recaen sobre dicha función.

En este contexto, la escuela inclusiva aparece en el contenido interno de los discursos docentes, como una *ensoñación*, como algo *imposible*, como algo *bonito*, pero nunca como un patrón de diversificación y crecimiento social. Y es en esta linealidad, que la diversidad ha sido

[32] Problema, deseo, bloqueo que ha sido identificado y se muestra potencialmente superable a través de a través de respuestas que develan el inconsciente colectivo de la escuela.

negada y es hoy, uno de los grandes enginas y desafíos que la escuela debe enfrentar en sus dimensiones: ideológicas, estratégicas y socioeducativas.

4.4.4.1. ¿Qué suponen los procesos de colaboración en el desarrollo de estrategias de intervención institucional?

El desarrollo de estrategias de intervención institucional, destinadas a consolidar espacios de inclusión, equidad y calidad al interior de la escuela, supondrá sin duda, el *re-diseño* y *re-consideración* de toda forma de trabajo que en ella se desarrolle.

Es en este proceso de revisión, ruptura y análisis sobre toda forma de trabajo que la escuela deberá articular a través de su comunidad, nuevos espacios para *pensar* cuál es el mejor camino para lograr sus objetivos institucionales enmarcados éstos; en el paradigma de inclusión escolar.

Será entonces, el *pensar* la pieza angular que dará vida a la instauración de nuevos procesos de colaboración, que en el contexto de la atención a la diversidad, son denominados *"espacios de colegiatura"*.

Los espacios de colegiatura, surgen como una observancia extendida y prolongada de la colaboración. *Extendida*, ya que no sólo se remite al formar equipos según los propósitos institucionales de la organización, sino que contempla la búsqueda de impronta e identidad de todo grupo a través de la *historización* de sus miembros, primeramente consigo mismo y posteriormente; con su comunidad y con los desafíos que ésta se ha propuesto superar.

Otra manifestación de los espacios de colegiatura, es que se asumen como un problema que hay que superar, no sólo porque constituye un desafío político para la comunidad; sino porque cada actor en su deseo *personal/profesional* por ser parte de su comunidad, en reconocimiento directo de lo que le pertenece, apoyará su grupo y en él, establecerán soluciones creativas para la superación de los puntos críticos claves que le corresponden transformar.

Asimismo, la colegiatura como proceso de transformación de la escuela promueve la idea de un *liderazgo democrático* y *ponderador*. Es justamente, la idea de ponderar y democratizar la que permitirá la emergencia de nuevos roles y de nuevas formas de conducción al interior de la escuela.

En la escuela inclusiva, el líder no necesariamente esta dado por el lugar que le asigna la política institucional, sino por el reconocimiento activo-modificante que la comunidad realiza sobre su figura para encauzar a las personas, sus intenciones y sus acciones hacia un punto común, que en este caso; es articular con *acción estratégica de calidad* espacios de real inclusión.

Sin embargo, los procesos de colegiatura constituirán espacios de real incomprensión, si estos, no son interpretados desde una visión ecológica de la realidad de la escuela. Es una visión ecológica, ya que describe el sentido actuante de sus actores desde las relaciones imperantes en el ecosistema (entorno relacional de la institución).

Con esto, no se busca una visión reduccionista sobre el comportamiento psicosocial de sus actores, sino que se promueve un marco de actuación fiable para caracterizar las formas en que las personas abordan el trabajo y en ellos, develar las corrientes de significados que orientan sus acciones frente al contexto institucional, a la situación de conflicto y a los conflictos de interés y de relación.

En esta búsqueda, por comprender las formas en que las personas asumen los procesos de colaboración, es que pueden observarse las siguientes relaciones:

- *Simbiosis*: comportamiento organizativo caracterizado porque los individuos se complementan unos a otros en la instrumentación de sus respectivos cometidos.

- *Comensalismo*: actitud que desarrolla una relación positiva que tiene lugar cuando varias personas se reúnen y juntan su energía para realizar una actividad durante un tiempo determinado. En este comportamiento, la idea de consolidación de equipos carece de sentido.

- *Mutualismo*: relación que se da cuando dos especies aprovechan un mismo recurso o cuando la actividad de una de ellas reporta algún beneficio a la otra al interior de los procesos de *transformación* y *colegiatura*.

- *Inquilinismo*: comportamiento que describe la ausencia de compromiso con el escenario sociopolítico y socioeducativo en el que se desempeña. Muestra también, apatía con los objetivos institucionales sobre los cuales se le pide desarrollarse.

- *Parasitismo*: constituye una relación perjudicial para el desarrollo de la organización educativa, ya que supone la emergencia de ciertos grupos que buscan el beneficio para si mismos y en ellos; no observan los costes que esto supone para el resto de su comunidad.

- *Competencia*: desde un análisis ad-hoc sobre un conjunto de consciencias organizativas referidas a explicar los comportamientos en los profesionales en las escuelas, esta se identifica como un factor de rivalidad, antipatía y destrucción.

Comprender las manifestaciones psicosociales de cada uno de estos comportamientos, es sin duda alguna de gran relevancia para la composición de espacios de colegiatura, ya que permitirán a la escuela disponer de dispositivos prácticos que faciliten la actuación de cada uno de sus miembros desde las reales y emergentes necesidades, interés y motivaciones de todos y cada uno de sus miembros; respecto de los dilemas institucionales que la comunidad busca superar.

A su vez, la agudeza de esta comprensión, contribuirá a delinear un marco común y trasversal, sobre el compartimiento y los espacios de aceptación que convergen en torno a las necesidades y visiones que conducirán la nueva consciencia organizativa de la escuela en base al paradigma de inclusión socioeducativa.

En este sentido, la relación entre *espacios de colegiatura* y *estrategias de intervención institucional*, supondrá la consolidación de espacios y climas subjetivos de aprendizaje profesional e institucional, destinados a revitalizar la diversidad como algo inherente a la construcción social de la tarea socioeducativa.

Es bajo esta construcción social, que la escuela en su esfuerzo por reivindicar sus procesos tendrá que considerar su experiencia anterior de desarrollo, la historia, las perspectivas culturales y las dinámicas de poder que en ella han tenido lugar. Para lo cual, es recomendable, identificar qué aspectos de la racionalidad técnica orientaron su accionar, o bien, describir qué o cuáles de sus manifestaciones se constituyen hoy como dimensiones pre-reflexivas en su actuancia.

Si bien, el diseño y desarrollo de estrategias destinadas a intervenir la institución, desde la consolidación de espacios inclusivos, tendrá como supuesto base la consolidación del ejercicio del derecho en la educación para todas y cada una de las personas, siempre que este, sea considerado desde la perspectiva de la *aceptabilidad*.

No obstante, las estrategias desde su diseño, no sólo han de revelar ésta dimensión ética, sino que además; han de poner en palabras qué aspectos o dimensiones implícitas en dicho lineamiento, permite a la comunidad y a su visión representacional, ser conscientes de los reales espacios de aprendizaje que tal apuesta les contribuye en su desarrollo profesional desde el *binomio inclusión/exclusión*.

Por otro lado, estas estrategias, si buscan constituirse como un sistema de catalización sobre la transformación, necesariamente han de contemplar en un lugar central las dinámicas de colaboración, la salubridad de los vínculos existentes con la comunidad y los patrones internos/externos que garantizan en cambio real de la dificultad al interior de la institución.

Finalmente, éstas estrategias serán más efectivas en la medida en que su dimensión práctica, a través de su justificación político-ideológica, logren emerger desde los conocimientos previos y analíticos situacionales que la escuela ha logrado identificar.

Por otro lado, será bajo esta actuación que la comunidad comprenderá la dimensión flexible de su conocimiento, mediante la creación de un lenguaje común para explicar y referirse a los procesos pedagógicos e institucionales orientados a respaldar a diversidad en todas y cada una de sus dimensiones.

A su vez, la instauración de esta consciencia semántica permitirá develar el verdadero *"habitus"* y la *"distinción"* (Bourdieu, 1999) sobre los elementos y las prácticas que son visibles pero a menudo indescifrables, como así también, cuáles de las creencias básicas se dan por supuestas, pero continúan apareciendo como invisibles y no conscientes.

4.5. Tipos de estrategias de intervención institucional en el desarrollo de una escuela inclusiva.

4.5.1. El análisis estructural: revisión de las prácticas existentes.

Una de las estrategias más importantes, ligadas a la construcción y desarrollo de una escuela, que orienta sus acciones hacia la inclusión, la equidad y la calidad, es el análisis estructural[33].

El análisis estructural, puede definirse como un proceso analítico, que en su esfuerzo por comprender e interpretar los escenarios que requieren de transformación, deberá identificar cuáles de las categorías emergentes le permiten reconstruir el saber pedagógico que la escuela ha logrado hasta este momento, respecto de los procesos de inclusión socioeducativa.

Es en este complejo rescate del saber pedagógico, que el análisis estructural se convertirá en una pieza angular, destinada a explorar *fenomenológicamente* y en contraste a la experiencia directa de la escuela, qué aspectos situacionales son los que están restringiendo o facilitando la real comprensión sobre los espacios de *inclusión/exclusión* al interior de su actuancia cotidiana.

Sin embargo, la comprensión estructural y situacional de la escuela, deberá ser asumida desde un análisis sistémico y unificador, que integre y promueva criterios de interpretación sobre las barreras y contextos de inclusión/exclusión presentes en la propia escuela.

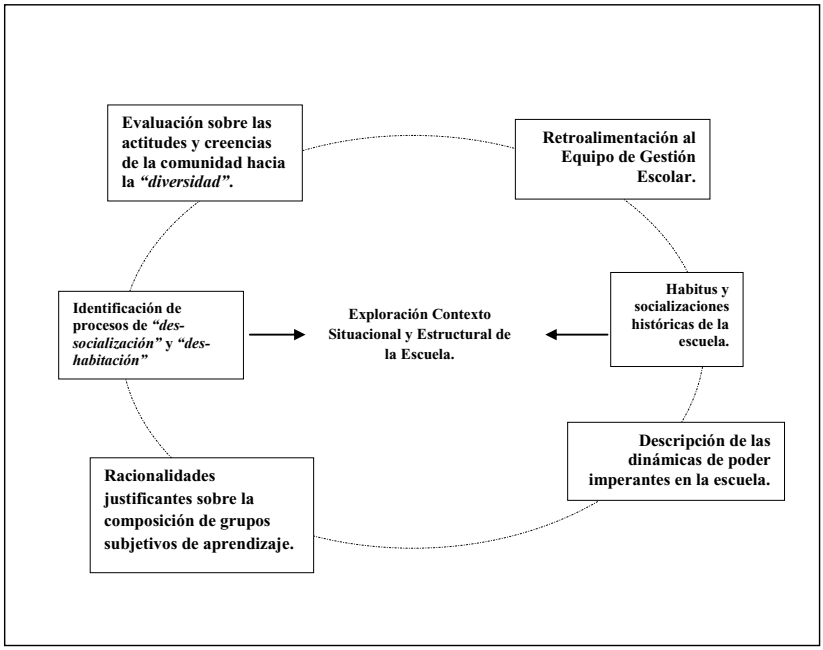
Por otro lado, tendrá que develar en un proceso de contrastación, la visión representacional que orienta a la escuela en torno a sus desempeños y en ellos, ayudarles a observar qué procesos desarrollados cotidianamente están garantizando espacios de real inclusión desde sus propias creencias. Esto es, considerar bajo qué condiciones los trayectos sociales y situacionales de la escuela impactan y cruzan los trayectos individuales de cada estudiante en su constitución como un *igual legitimo/legitimado* dentro de la tarea socioeducativa y sociopolítica que le corresponde a la escuela.

[33] Proceso analítico-clínico, a través del cual la comunidad realiza un análisis crítico y propositivo sobre las políticas, prácticas y culturas destinadas a respaldar la diversidad en sus estructuras. Durante este proceso es fundamental que la escuela logre visibilizar que aspectos han otorgado un lugar central a la diversidad, a la igualdad, a la equidad y calidad en su historia institucional.

Es fundamental, objetivar esta dimensión crítica, para ayudar a gestar un saber de uso flexible sobre las intervenciones que la escuela desarrolla, ya que en múltiples ocasiones, este análisis devela una disonancia entre lo que la escuela cree hacer y lo que realmente esta logrando.

A su vez, la noción estructural del análisis, introduce una noción crítico propositiva sobre cada una de sus dimensiones (citadas anteriormente), ya que durante esta contrastación, deberá articular una visión crítica para interpretar con énfasis los diversos puertos de acceso a la mejora de dichos contextos.

Frente a este gran desafío, es que se sugiere sistematizar un saber triangulado metodológicamente por una visión fenomenológica e interaccionista simbólica; a fin de sistematizar desde el corazón mismo de la escuela qué tipos de actitudes y creencias se constituyen como mecanismos de incomprensión sobre estas actuaciones y en ellas; cuáles son vistas como reales procesos de comprensión inconscientes sobre aquello que se busca modificar.



Esquema de confluencia sobre el desarrollo del proceso de Análisis Estructural para una Escuela Inclusiva.

Fuente: Ocampo, 2010.

4.5.1.1. Ideas para el desarrollo del análisis estructural.

Tal como se ha mencionado anteriormente, el análisis estructural tiene como propósito efectuar una revisión detallada sobre la situacionalidad actual y proyectiva de la comunidad (visión representacional y consciencia organizativa) y de la escuela (políticas, prácticas y culturas sobre los escenarios de *inclusión/exclusión*).

Sin embargo, este proceso puede tornarse como un espacio de comprensión inconsciente; si es que la comunidad no es capaz en un esfuerzo colectivo por develar la contradicción establecida entre los objetivos institucionales y la actuancia concreta sobre su realidad socioeducativa y sociopolítica cotidiana.

Es entonces, esta observancia, la que facilitara la caracterización de los potenciales puntos críticos claves a transformar. Según Foladori (2006), esta comprensión inconsciente supone

> *un problema de lógica que se impone más allá de lo esperable, ya que hay mecanismos que operan para que determinadas realidades aparezcan como no vistas y hay discursos que omiten registrar y reflexionar sobre ciertos temas* (Foladori, 2006:182).

Sin duda, el análisis estructural cobrará real significación, en la medida que sus actuaciones sean centradas en tres dimensiones de la intervención institucional inclusiva, como lo son: 1) las políticas y los lineamientos institucionales 2) la cultura escolar, institucional y profesional (punto ciego de la organizaciones educativas)[34] y 3) las prácticas como medio catalizador y mediador entre las políticas y culturas imperantes en la escuela.

No obstante, estas dimensiones 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 igual y equidad social (Rawls, 2002).

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 si 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. Comprender sin

[34] Componente metaorganizativo y sociopolítico asociado al estudio de las instituciones educativas.

embargo, la complejidad que encierra la dimensión cultural en la institución educativa, constituye un sólido desempeño de comprensión para la comunidad, debido a que promueve una reflexión unificada emergente en torno a los factores de transconfiguración que propenden la real inclusión y diversificación de la escuela.

Si la escuela, aloja esta reflexión al interior de sus estructuras más complejas, brindará un marco de actuación más heterogenizador sobre el verdadero valor de la inclusión; lo que a su vez, promoverá el rediseño de sus estrategias, la modificación de sus estructuras vinculadas a la comunidad y a su dimensión cultural, a sus políticas y prácticas emergentes. Para lo cual, se recomienda considerar las siguientes dimensiones e indicadores:

Dimensiones.	**Indicadores.**
Cultura (Institucional y Escolar).	• 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.	• 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.	• 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.

Dimensiones e Indicadores críticos asociados a la intervención institucional inclusiva.

Fuente: Ocampo, 2010.

4.5.1.1.1. ¿Cómo desarrollar el análisis estructural en torno a estas tres dimensiones?

Analizar estructuralmente las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada institución, resulta un proceso complejo. Complejidad, que esta dada por la capacidad reflexiva de la comunidad, para hacer visible los puntos de acceso que efectivamente demuestran comprensión, sobre lo que hasta ese momento la escuela ha conseguido en el marco de la inclusión.

Sin duda, la acción participativa y la capacidad reflexiva de la comunidad, serán fundamentales en la deliberación del conocimiento profesional articulado, sobre la identificación de las diversas situaciones problemáticas que giran en torno a la legitimación de la diversidad en la escuela, desde la perspectiva del *psiquismo institucional* que orienta su accionar.

No obstante, será conveniente entonces, conducir la reflexión y en ella; apoyarse en las diversas estructuras que orientan y dan vida a la escuela en sus diversas dimensiones. Para lo cual, será necesario que la escuela se pregunte: ¿de qué manera los esfuerzos institucionales y socio-pedagógicos que hasta este momento hemos desarrollado se alinean directamente en el contexto de la inclusión socioeducativa? y ¿cuánto de lo que creemos estar haciendo en el marco de la inclusión representa un camino errado?

Serán éstas y otras interrogantes, las que cada comunidad debe formularse, al interior de un inacabado ciclo reflexivo de profundas transformaciones, respecto de sus creencias y procesos prácticos, cuyos canales de reflexión permitan articular un conocimiento generativo[35] en toda la comunidad; que garantice los reales puertos de acceso al conocimiento y a la centralidad de su tarea en el marco del contexto socioeducativo y sociopolítico en el que se dispone a trabajar.

A continuación, se presenta una pauta genérica con ideas que fomentan a nivel comunitario el pensar los procesos institucionales y los dilemas prácticos de la inclusión socioeducativa en el marco de sus políticas, prácticas y culturas.

[35] El desarrollo del conocimiento generativo es una pieza angular en la consolidación de espacios de real inclusión al interior de las estructuras escolares. El conocimiento de generativo debe entenderse como una *"comprensión de gran amplitud"*, ya que promueve un estilo de reflexión centrada en temas ricos en posibilidades y conexiones. Este es un conocimiento que no se acumula sino que se actúa. Ayuda a los agentes comunitarios a comprender el mundo y a desenvolverse sobre las complejidades que se inscriben en él.

Indicaciones generales para desarrollar el análisis estructural.	
¿Cómo entendemos la idea del Análisis Estructural?	Es una estrategia que esta destinada a deliberar el conocimiento profesional presente en cada institución, mediante el incremento del compromiso reflexivo de la comunidad sobre los contextos que permiten revalidar y legitimar la diversidad al interior de sus estructuras.
¿Cuál es su propósito?	El análisis estructural tiene por objeto, avanzar sobre la comprensión de las actuaciones de la escuela, respecto la legitimación de la diversidad al interior de sus canales de reflexión centrales como lo son las políticas, prácticas y culturas incidentes en la institución.
¿Qué propone esta pauta de trabajo?	Propone una serie de estrategias de carácter transversal que ayuden a la comunidad a redefinir las dimensiones prácticas dirigidas a garantizar la real inclusión de todos y cada uno de sus estudiantes. Sin embargo, estas ideas pueden ser aplicadas en todo momento, ya que la comunidad al asumir este desafío, debe estar constantemente revisando y monitoreando sus niveles de impacto en sus estructuras y en la identidad actual y proyectiva de la escuela.
¿Cuál es el desempeño de comprensión que se propone a la comunidad?	Se propone agudizar la comprensión sobre los procesos institucionales desarrollados por la escuela. Además, de sus manifestaciones culturales incidentes en la conformación de espacios inclusivos y representativos para cada comunidad, entendida esta como comunidad de aprendizaje. Por tanto, específicamente, se propone: • Analizar los espacios que se constituyen como fuente de resistencia y relegación de ciertos estudiantes al interior de cada escuela. • Identificar qué aspectos de sus lineamientos institucionales se inscriben dentro del marco de la inclusión y; bajo esta mirada, cuáles se constituyen como reales contextos de exclusión. • Describir y poner en común los desafíos, las interrogantes y los cuestionamientos que la escuela desde su visión representacional constituye un aspecto pre-reflexivo de su actuación. • Explorar las manifestaciones ideológico-culturales que permiten reorientar la visión representacional y las creencias de la comunidad hacia un espacio más inclusivo al interior de la misma.
¿Qué tipo de actividades se plantean?	En esta breve orientación, se plantean estrategias de tipo inicial, de tipo intermedia o de investigación guiada y de síntesis. Sin embrago, es importante destacar, que cada una de estas actividades pueden ser planteadas en los diversos momentos del ciclo reflexivo, siendo adaptadas y contextualizadas a las necesidades emergentes de cada comunidad y de acuerdo a la emergencia de los diversos sujetos que en ella se constituyan.

Descripción de actividades referidas al análisis estructural.	
Actividades iníciales.	Las actividades iníciales, tienen por objeto contribuir a la reflexión individual y coactiva de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, respecto del compromiso con su tarea socioeducativa, con su desarrollo profesional y con lo meta-institucional de la escuela. Es fundamental, dentro de esta fase articular espacios de comunicación reflexiva sobre las formas adoptadas y creencias identificadas en las bases contextuales de la escuela. Para ello, se propone realizar jornadas grupales de reflexión, organizando equipos de trabajo y situando en el centro de ellas, ejemplos directos de la escuela y de sus prácticas. A continuación, se proponen las siguientes preguntas: • ¿Qué diría acerca de los efectos que produjo su trabajo de enseñanza en sus estudiantes? • ¿Cuáles de esos efectos garantizan espacios de real inclusión para sus estudiantes?, ¿cuáles no? • ¿De qué manera las actuaciones desarrolladas hasta este momento por la comunidad le permiten a usted comprender flexiblemente los dispositivos dispuestos al interior de la misma? • ¿Bajo que condiciones su actuancia y la de su comunidad garantiza un real escenario de inclusión y legitimación para todos sus estudiantes? • ¿De qué manera han estado organizados de modo que ofrezcan a todos sus estudiantes nuevos experiencias educativas de acceso y participación en las más diversas aristas de la escuela? • ¿Qué evidencias socioeducativas y sociopolíticas permiten dar cuenta de las barreras ideológicas y culturales de inclusión y exclusión presentes en mi y en la comunidad que integro? • ¿Qué pasaría si la incertidumbre que aparece en cada caso es en realidad parte de un acierto de la propia escuela? • ¿De qué manera se muestran efectivas las actuaciones de las escuelas para reducir la barrera de exclusión de estudiantes en situación de discapacidad? • ¿Qué les hace mantener estas ideas? Una vez respondidas estas preguntas, se efectivizar la puesta en común sobre las ideas y concepciones y todos y cada uno de los integrantes de la comunidad. Se espera que en un ejercicio reflexivo de tipo colectivo se develen las tipificaciones y aparatos ideológicos emergentes, respecto de la transformación de base inclusiva de la propia escuela. Para sistematizar aun más la información, se recomienda por cada equipo de trabajo clasificar las ideas utilizando tres

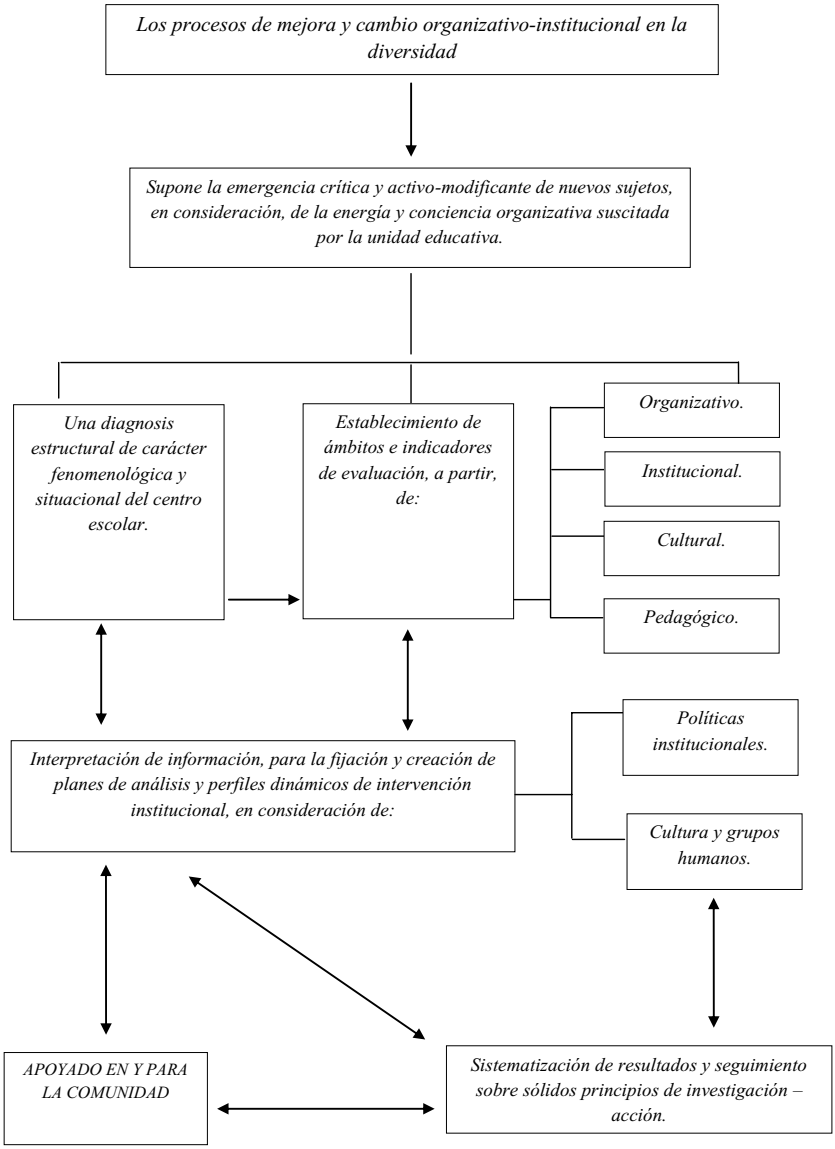
	colores, tales como: *"Luz roja"*, *"Luz amarilla"* y *"Luz verde"*. El color rojo corresponde a la información que en la realidad y en las habitaciones inconscientes se muestra roja, el amarillo simboliza lo dudoso de la información y el verde, lo afirmativo de tales acciones en cada realidad socioeducativa y sociopolíticas. Posteriormente, se invita a identificar los puntos clave emergentes respondiendo las siguientes preguntas: • Ideas que conectan con lo que ya sabía. • Nuevas ideas que expanden mi pensamiento en otras direcciones. • Desafíos, preguntas, cuestionamientos, dudas que todavía me planteo. Sin duda, el desafío que recae sobre esta fase es la identificación de diversos problemas que giren en torno al fenómeno de inclusión.
Actividades intermedias o de investigación guiada.	Las actividades de tipo *"investigación guiada"*, tiene por objeto agrupar los problemas emergentes identificados por la comunidad y; en torno a cada uno de ellos, definir cuáles de los aspectos constituyentes de cada realidad problemática se ven como verdaderos puntos críticos claves a subsanar. Para ello, se recomienda contrastar los aspectos constituyentes de las políticas y las dimensiones pedagógicas insaturadas en la escuela, a fin de identificar que aspectos de dichos puntos críticos claves y de tales realidades trazan puntos en común para efectivizar el cambio educativo en pos de la inclusión de todos y cada uno de sus estudiantes. Se proponen en este apartado, los siguientes lineamientos: • Se sugiere realizar esta actividad en equipos de trabajo integrados por agentes comunitarios de diversos ciclos, cargos y disciplinas formativas. • Al inicio, es recomendable efectuar una lluvia de ideas sobre todas aquellas ideas o concepciones que el grupo tiene sobre la *"diversidad"*, la *"integración"*, la *"inclusión"* y la *"legitimación"* de sus estudiantes. • Una vez que la pizarra ha sido completada con múltiples ideas, elegir 6 o 7 de ellas. Explicarlas desde la actuación cotidiana. Entregar un ejemplo descriptivo sobre cómo esta se refleja día a día en sus estructuras y tres ideas que justifiquen su por qué y para qué. Es fundamental, descontruir las bases ideológicas que la sustentan. • Expliquen de qué manera este ejemplo u otro parecen ser *"accesibles"* y *"centrales"* en el aseguramiento de espacios de comprensión institucional al interior de su comunidad. • Expliquen el poder relacional de estas comprensiones con

	los problemas reales identificados y, contrasten en qué medida pueden garantizar nuevos contextos de exclusión y eliminación de toda forma de exclusión social al interior de la escuela. Finalmente, realicen una puesta en común, establezcan los principales puntos críticos claves y las nociones de comprensión que hasta ahora promueven la instauración de un escenario inclusivo al interior de dicha comunidad. Orienten la reflexión, hacia 5 o 6 aspectos valores, características o acciones que a nivel de la política institucional centren su objeto de actuación en torno a la inclusión. Extraigan, 5 o 6 aspectos a estimular en las prácticas pedagógicas y en la cultura escolar, institucional y profesional de la escuela. Asegúrense que exista coherencia interna entre cada una de las dimensiones antes citadas.
Actividades de síntesis.	Finalmente, la actividad de síntesis esta pensada para monitorear el desarrollo de los esfuerzos profesionales instaurados al interior de la comunidad. Dentro de esta fase, se espera que la comunidad sea capaz de articular un mecanismo de sistematización y/o retroalimentación sobre la consciencia organizativa imperante (pensamientos, ideas, creencias, concepciones, esquemas representaciones sobre la *"diversidad"*) y su reflejo en las actuaciones cotidianas inscritas al interior de la comunidad. Para ello, se recomienda elegir un punto crítico clave que se muestre potencialmente atractivo en la escuela y, frente a ello, establecer 5 indicadores asociados a las acciones garantes del cambio y 5 indicadores para su evaluación. Responder en un dialogo interprofesional: *¿qué estamos haciendo para garantizar al interior de la escuela, espacios de real inclusión?*

Acciones trasversales para el desarrollo del análisis estructural.

Fuente: Ocampo, 2011.

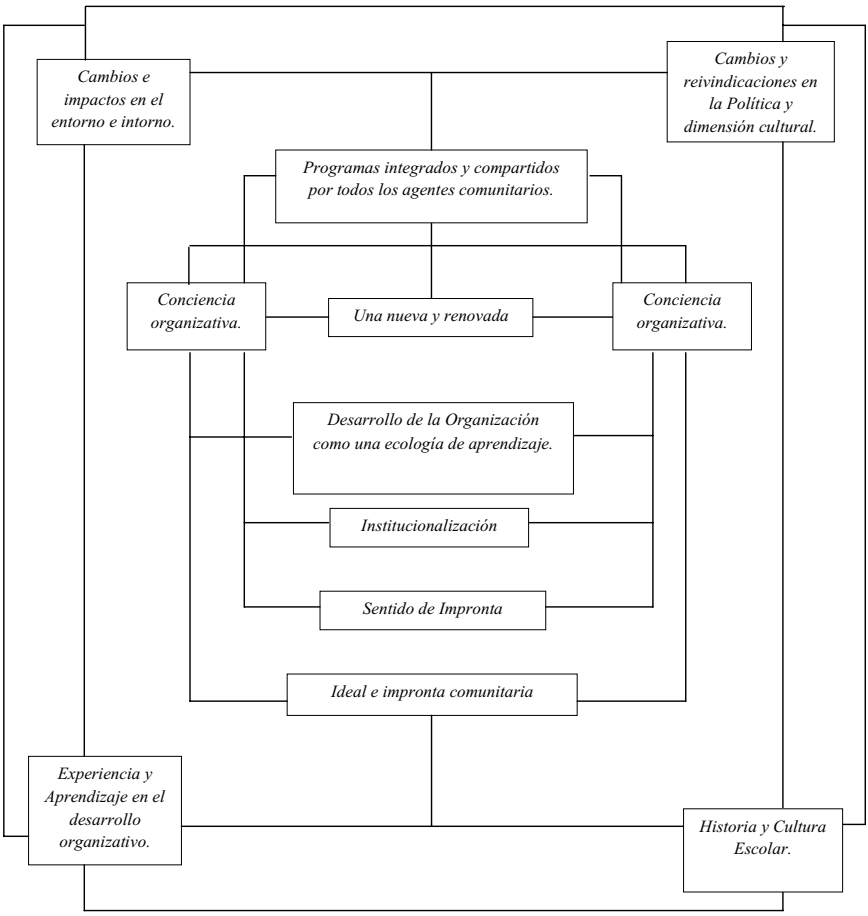
4.5.1.1.1.1. Síntesis estructural sobre los procesos de mejora y fortalecimiento de culturas escolares inclusivas.



Transformación y consciencia organizacional en el fortalecimiento de la escuela inclusiva.

Fuente: Ocampo, 2010.

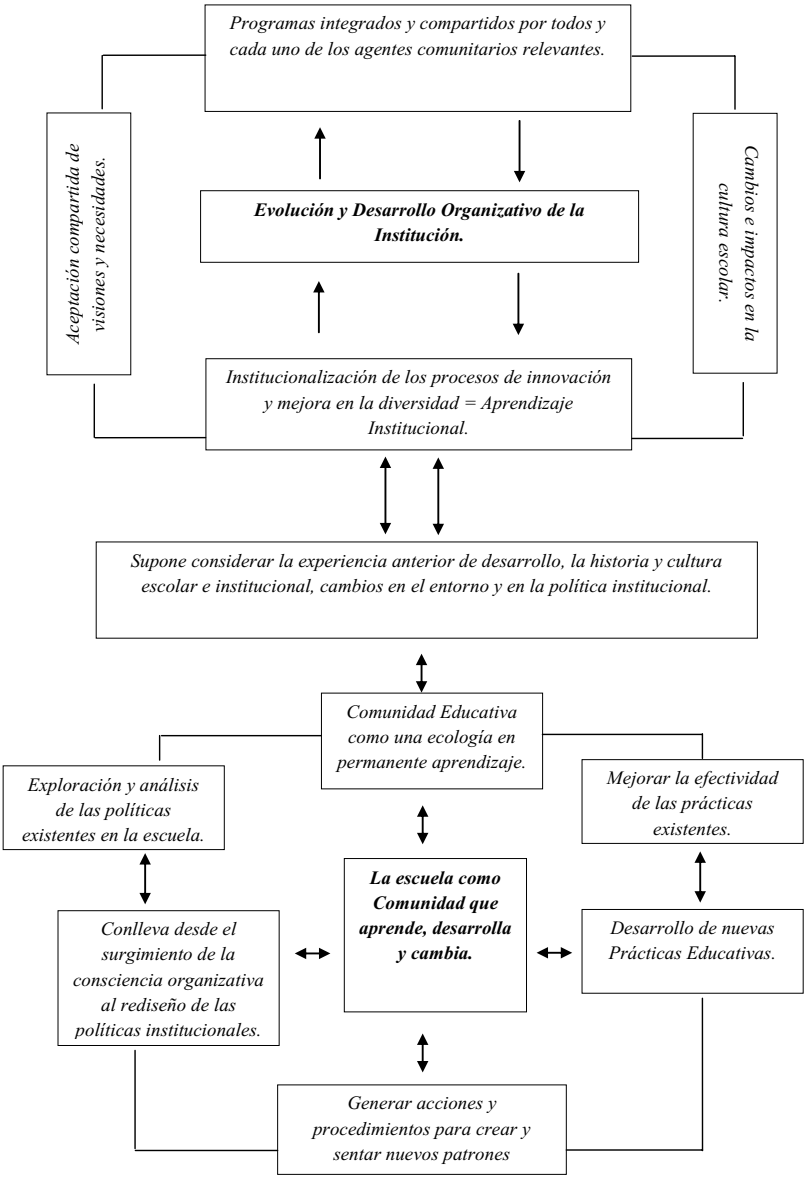
4.5.1.1.1.2. Esquema sobre los procesos de análisis estructural al interior de las consciencias organizativas dispuestas al cambio.



Transformación y consciencia organizacional en el fortalecimiento de la escuela inclusiva.

Fuente: Ocampo, 2010.

4.5.1.1.1.3. Interrelación de dimensiones organizativas y ecológico estructurales incidentes en los procesos de análisis institucional (Ocampo, 2010).



Mejorar la calidad de la escuela inclusiva, implica estimular una síntesis ideológica de tipo ontológica, la cual permita ser consciente en un esfuerzo sinérgico por comprender activamente qué tipo de representaciones sostienen el discurso oficial, emergente y oculto que hasta ahora ha guiado el accionar la institución frente al aseguramiento de espacios de *inclusión/exclusión* para colectivos de estudiantes que históricamente han permanecido ilegitimados de la acción regular.

Sin embargo, la reivindicación de la escuela inclusiva tendrá sentido, si y sólo si; esta se constituye como un espacio social y constructo político-ideológico es capaz de reflexionar sobre su experiencia, sobre sí misma como proyecto social y cultural, como negación de la realidad del ser que en este instante la constituye como institución, como negación de la realidad existente o simplemente de lo que en ese momento es, y que desea transformar intentando develar el compromiso ético de todos y cada uno de sus actores.

No obstante, la identificación de ciertos puntos críticos claves, contribuiría a que la escuela tuviera la oportunidad de pensar el tema de la desigualdad social y educativa desde espacios que verdaderamente se constituyen como cuerpos de violencia simbólica y estructural (Kaplan, 2006) hacia la incorporación de estos nuevos colectivos de estudiantes que buscan legitimar su capital humano e intangible en un espacio común y de igualdad; donde el encuentro de un sujeto ante otro sujeto promueva el derribe de los valores sociales que han retrasado su encuentro y revalidación.

Quinta Parte.

5.1. La mejora de la calidad en la escuela inclusiva y la incorporación de caminos para su transformación. Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.

5.1.1. 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 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"*, donde se aborda la problemática institucional y ecológico-contextual de la integración e inclusión en las escuelas regulares chilena. 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 podía ser entendido desde la consideración de los factores de efectividad escolar[36] que caen en el campo de la inclusión y cruzan este fenómeno, desde los dilemas prácticos que enfrenta la escuela desde su institucionalidad.

Sin duda, uno de sus mayores desafíos, es aumentar la comprensión sobre sus procesos institucionales y metaorganizativos asociados al fenómeno de inclusión socioeducativa. Como así también, los ámbitos de interacción, que cruzan los trayectos sociales y escolares de aquellos estudiantes objetos de exclusión al interior de la escuela y relegados en sus diversas magnitudes del sistema escolar.

Por lo que será necesario, re-pensar las perspectivas culturales de cada escuela y sus estructuras dominantes y en ellas; redefinir las orientaciones conscientes e inconscientes del poder y sus manifestaciones inscritas en sus dinámicas de trabajo.

[36] 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.

Desde una visión estructuralista, este modelo se inspira en los lineamientos propuestos por el *Modelo de Gestión de Calidad de la E.F.Q.M.*[37], por el Modelo de Excelencia *Malcolm Baldrige de Gestión* (U.S.A.)[38], 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[39].

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.

En esta forma de comprender la escuela, se hace explicita la idea de una organización abierta a las demandas de su tiempo, flexible a las necesidades e intereses de su comunidad; cuya construcción sea por la emergencia de sus propios actores. Es bajo esta renovada comprensión, que la apertura y la flexibilidad institucional debe colocar en el centro, el asentamiento de ciertos logros institucionales compartidos y dirigidos a respaldar la diversidad en todas y cada una de sus estructuras. De igual forma, ha de gestar un agudo sentimiento de impronta organizativa que forje un pensamiento útil para la acción y para la reflexión, sobre los dilemas prácticos que enfrenta la escuela ante la consolidación de espacios de real inclusión.

La instauración de este marco comprensivo, permitirá la articulación de ciertas competencias (OECD, 2009) que profesionalicen la gestión en el marco de la legitimación de la diversidad, desde los constructos de equidad, calidad, pertinencia cultural y justicia social.

---

[37] 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.

[38] 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.

[39] 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.

Frente a estos desafíos, que son estructurales y a su vez, constituyen un saber en constante evolución, es que el *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva*, introduce cuatro criterios de tipo trasversal, destinados a garantizar y promover al interior de las conciencias paradigmáticas que vertebran el Proyecto Educativo Institucional[40] de la escuela, el valor de la inclusión; entendiendo a ésta, como un salto cualitativo de relación social para cualquier transformación al interior de la misma.

Los criterios que garantizan este análisis paradigmático, gravitan en torno a la idea de: 1) integralidad y calidad de los procesos 2) capacidad adaptativa y síntesis meta-institucional 3) armonización y cohesión y 4) autogeneración y autorregulación profesional de tipo dinámica.

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*, sobre las dinámicas de *amparo/relegación/resistencia* la interior de la escuela y del sistema educativo. Para lo cual, es entonces necesario ejecutar modelos de intervención y ciclos reflexivos, que promuevan la interacción de todos y cada uno de sus segmentos con la heterogeneidad de su nueva consciencia y estructura organizativa.

Sin embargo, Susinos (2002) asegura que el cambio y las nuevas semánticas explicativas sobre las estructuras predominantes, sólo serán viables en la 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*, en esta óptica dirige sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de la acción directiva y la capacidad institucional de cada comunidad. A su vez, pregona la corroboración dinámica del liderazgo, la autonomía diversificada del quehacer académico y del poder institucional y, del sentido de impronta construido por todos sus miembros.

Este modelo ha sido validado a nivel nacional e internacional. Los expertos revisores han centrado su juicio sobre la capacidad adaptativa y replicativa del mismo, en todos y cada uno de los niveles del sistema educativo, incluyendo al sistema de educación superior. En la última investigación dirigida por el profesor Ocampo en el año 2011, *"Universidad y Discapacidad",* se

[40] Según Ligth (1991), constituye una estrategia sociopolítica y socio-pedagógica que intenta direccionar y coadyuvar las distintas instancias educativas que se reflejan en el quehacer del estudiantado, el profesorado y directivos y, en la participación completa de la comunidad relacionada con la escuela y con su proceso educativo global.

comprueba que los factores del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, componen ciertos aspectos basales para el forjamiento de una consciencia organizativa, socioeducativa y sociopolítica destinada a respaldar los procesos de inclusión a nivel universitario. Este modelo se estructura sobre cuatro fases, tales como:

- ***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. Tal estadio, tiene como propósito establecer desde la perspectiva cultural de la organización escolar, las principales barreras y/o oportunidades (ideológicas, prácticas, organizativas y simbólicas) para propender mecanismos a favor de la diversificación de la escuela y de su cultura.
- ***Fase II***: *Sensibilización y Concienciación Comunitaria*. Corresponde al segundo nivel de concreción de MGEI[41], 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 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 embrago, es durante este período cuando se comienza a desarrollar un programa de acción tutorial, cuyo objeto, 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 readecuación de sus prácticas ante 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,

[41] Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.

como fuente de crecimiento institucional e instauración de una nueva consciencia 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.

5.2. Descripción del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva: Diseño y conceptualización.

5.2.1. ¿Qué es el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva?

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), es un procedimiento de *innovación* en la legitimación de la diversidad, cuya especificidad; lo sitúa como un instrumento de carácter técnico, estratégico y situacional, elaborado para diagnosticar, mejorar, retroalimentar y apoyar el proceso de transformación que experimentan los centros de educación regular hacia la configuración e instauración de culturas escolares inclusivas.

5.2.2. ¿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 legitimación de la diversidad.

Para lo cual, focaliza su análisis de *interpretación-acción*, a partir, de la gestión institucional y curricular, que los centros de formación 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 culturales 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.

5.2.3. Propósitos del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.

Entre los principales objetivos que este recurso pretende desarrollar en cada realidad socioeducativa, destacan:

- 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.

5.2.4. Principales características del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.

M.G.E.I., ha sido definido como un mecanismo de *innovación* y *cambio*, que fortalece y potencia, un conjunto de destrezas organizativas que operativizan el ejercicio efectivo del derecho en la educación de todos y cada uno de sus estudiantes. Entre sus principales características destacan:

- ***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, esta 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.

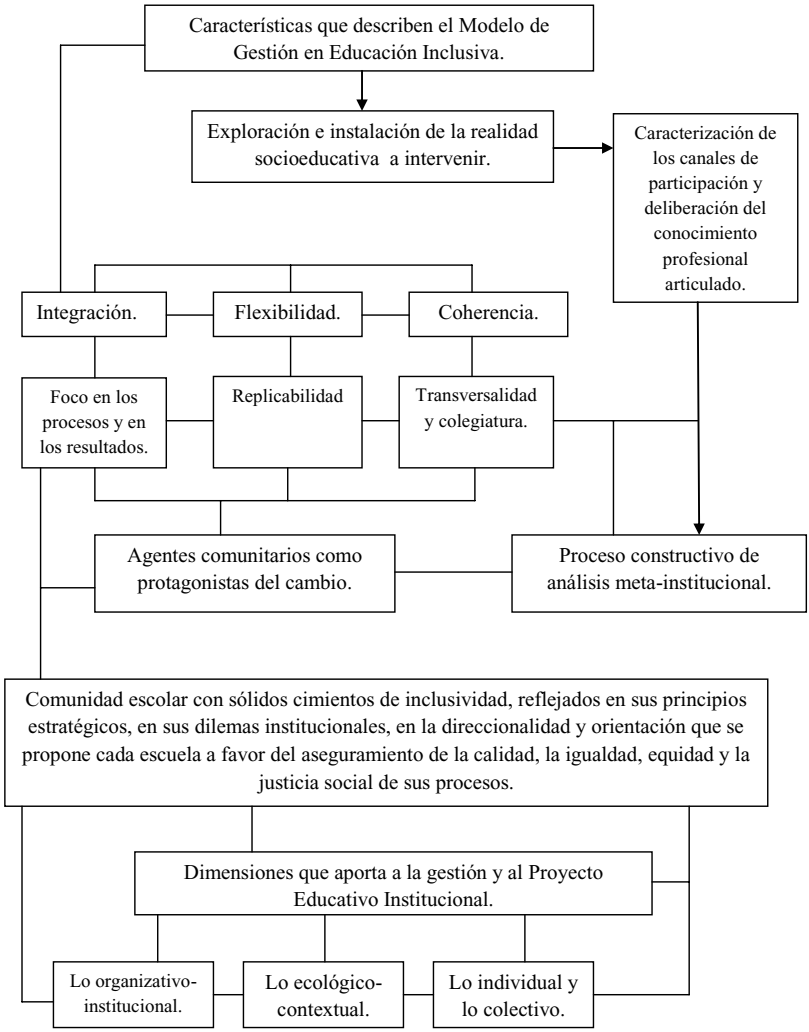
- ***Coherencia***: promueve la coherencia interna al explicitar y unificar las principales acciones, propósitos y expectativas de cada uno de los miembros y actores relevantes en el proceso de transformación de una gestión institucional que propicie una sólida cultura escolar inclusiva.

- ***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.

5.2.4.1. Síntesis estructural de interacción sobre características y manifestaciones del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.



Características interactivas del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.

Fuente: Ocampo, 2010.

5.2.5. Competencias que aporta el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva para la comunidad.

El diseño del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, tiene por objeto contribuir a la diversificación del conocimiento en esta materia. De igual forma, canalizar estructuras reflexivas y dialógicas que permitan a cada comunidad escolar, derrotar las resistencias internas al cambio y en ellas, garantizar reales puertos de acceso a la comprensión institucional de la misma frente a la legitimación de la diversidad.

Se espera que la escuela apoyada en su comunidad, fomente mediante este recurso las siguientes competencias en su actuancia y desarrollo institucional y profesional. Entre las que destacan:

- Capacidad para desarrollar una *mirada profesional y disciplinar* con un alto sentido ético, de respeto y valoración hacia la diversidad, comprendiendo los procesos educativos en torno a la misma. De igual forma, asumir en su quehacer profesional un compromiso y responsabilidad con los procesos formativos y socializantes de colectivos históricamente homogenizados simbólica y políticamente de la escuela de acción regular.
- Capacidad para *replantear y repensar* la escuela a partir del diseño y estructuración de nuevas políticas y prácticas que favorezcan una cultura inclusiva de atención a la diversidad como respuesta a su estudiantado local.
- Capacidad para brindar una *asesoría institucional y organizativa* (sistemática y sistémica) que actualiza, personaliza y moderniza la gestión directiva, institucional y curricular del centro escolar hacia la configuración de una cultura inclusiva.
- Capacidad para *fortalecer el liderazgo, emprendimiento e innovación* con el fin de contribuir al mejoramiento de la educación inclusiva y de los centros escolares, proporcionando herramientas de diagnóstico, planificación y conducción de procesos educacionales para el logro de una gestión institucional de calidad.
- Capacidad para *generar herramientas* que permitan *mejorar la comprensión*, la gestión, la evaluación institucional y profesional de los centros de acción regular que decidan instaurar culturas inclusivas.
- Capacidad para *construir un modelo de interpretación y actuación* de cada realidad organizativa y de los aspectos meta-organizativos implícitos en las demandas, intereses y necesidades de la propia comunidad.
- Capacidad para *fortalecer los procesos de liderazgo* como factor clave para el mejoramiento de la calidad dentro de contextos que orientan sus acciones hacia la legitimación de la diversidad.

- Capacidad para *comprender crítica y reflexivamente* los nuevos escenarios organizativos y psicopedagógicos de atención a la diversidad, y los contextos operativos para atender a sus demandas.
- Capacidad para *asesorar y apoyar* a la escuela en el desarrollo de prácticas más inclusivas que faciliten y aseguren la participación y aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes.
- Capacidad para *brindar un componente de diferenciación institucional*, a partir del proceso de diagnosis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas organizativas en torno a la legitimación de la diversidad al interior de la comunidad y de sus estructuras.

5.2.6. Principales fundamentos sobre los que se inscribe la intervención del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.

La intervención inclusiva propuesta por este modelo, sostiene la necesidad de articular espacios de comprensión institucional, sobre las formas en que las estructuras internas promueven para la legitimación de la diversidad y la operativización del derecho en la educación. Frente a esto, el diseño de dicho recurso, contempló los siguientes valores y principios:

- Un liderazgo visionario, con capacidad de trabajar en lo complejo y en base a la *innovación-acción-innovación* en la diversidad. Supone un aprendizaje institucional, comunitario y personal. Además, de un desafío en lo profesional.
- Orientación hacia la responsabilidad social, a la igualdad de oportunidades, al reconocimiento de las diferencias y a la supresión de las categorizaciones emergentes.
- Énfasis en la capacidad de creación y transformación de la práctica institucional y personal.
- Propensión de un modelo que favorezca el principio de autonomía de cada escuela.
- Participación efectiva y consciente de la coacción comunitaria.
- La conceptualización de mejora como un *continuum dialéctico*.
- El fortalecimiento del aprendizaje comunitario e institucional.
- La instauración de una cultura escolar altamente comprometida con su sentido de impronta.

- Aporta agilidad, fraternidad y alteridad (institucional, educativa y personal). Como así también, un clima de respeto, colaboración. Agrega un sello e identidad institucional compartida por todos y cada uno de sus miembros.

5.2.7. Aportes del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva a la realidad organizativo y simbólico-estructural de cada comunidad.

El fortalecimiento de una cultura escolar de tipo inclusiva, permitirá a la comunidad pensar los espacios que históricamente se han destinado a promover la *"equidad"*, la *"igualdad"* y la *"calidad"* a través de la justicia social inscripta en los procesos prácticos de la misma. Frente a esto, es que la comunidad en respuesta a estos dilemas, deberá reportar experiencias significativas de desarrollo para todos y cada uno de sus miembros. Sin duda, es mediante este proceso reflexivo, que se estimulará en el pensar de cada comunidad los siguientes aportes:

- Un *conjunto de herramientas* para facilitar el análisis de las principales condiciones que requiere todo centro escolar de acción regular al adscribirse a la trasformación 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 trasformación, 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.

La contribución más radical, que adosa la implementación del *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva*, es sin duda, el surgimiento de una consciencia explicativa de tipo comunitaria destinada a quebrantar los dispositivos de relegación de estudiantes, como igual modo, los sistemas de resistencia al cambio insertos en sus culturas y estructuras.

5.2.7.1. Principales ventajas que aporta en directivos, docentes y estudiantes.

Ventajas dispuestas en lo directivo.	Ventajas dispuestas en lo docente y en la gestión de aula.	Ventajas dispuestas en todos y cada uno de sus estudiantes.
• Autoevaluación institucional. • Autoevaluación de competencias directivas y habilidades institucionales de la escuela. • Determina las fortalezas y debilidades de la organización ante la legitimación de la diversidad en sus estructuras endógenas y exógenas. • Fortalece el liderazgo directivo y pedagógico. • Dirige el trabajo escolar hacia el logro de metas comunes con foco en el aprendizaje institucional y comunitario. • Aporta al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de todos sus estudiantes. • Realiza una asesoría organizacional que enfatiza en el desarrollo del principio de autonomía del centro escolar.	• Establece estrategias internas de análisis, reflexión y mejora en función de la evaluación y planificación acorde a las necesidades, interés y motivaciones formativas de todos y cada uno de sus estudiantes. • Evaluación del funcionamiento de la gestión curricular y del funcionamiento de la escuela. • Favorece al aprendizaje y al trabajo colaborativo e interprofesional. • Desarrolla pautas para integrar una enseñanza eficaz en la atención de todos y cada uno de sus estudiantes. • Aprendizaje institucional en la alteridad e instauración de una cultura escolar inclusiva.	• Una enseñanza adaptada y acorde a sus propias necesidades y características de todos y cada uno de sus estudiantes. • Inclusión efectiva, activa y modificante en la cultura escolar del centro.

5.2.8. Descripción de fases y mecanismos de intervención al interior de la comunidad escolar.

FASE 1	Exploración Situacional y Estructural del Centro Escolar.	Diagnosis inicial, ejecutada por un grupo de multiprofesionales que realizan una inmersión directa y participativa en la realidad escolar. Tal estadio, tiene como propósito establecer desde la perspectiva cultural de la organización escolar, las principales barreras de *inclusión/exclusión* (ideológicas, prácticas y organizativas), destinadas a propender mecanismos de diversificación en la escuela y en su cultura.
FASE 2	Sensibilización de la Comunidad Escolar.	Corresponde al segundo nivel de concreción de MGEI; 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. Al concluir tal fase, se realizara una evaluación comunitaria, a fin de establecer un análisis matricial, respecto de los factores que restringen y/o posibilitan el desarrollo de MGEI en el presente centro escolar.
FASE 3	Intervención y Mejora en Directivo y Docentes.	Aplica un ciclo de jornadas de actualización y acompañamiento profesional 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 pedagógicas. Es durante esta fase que se comienza a desarrollar un programa de acción tutorial, cuyo objeto, 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 diversificación de sus prácticas.

FASE 4	Implantación de M.G.E.I. en el Cetro Educativo.	Estadio procesual, que enfatiza en una serie de encuentros comunitarios, los cuales permiten una revisión crítica y analítica de los mecanismos desarrollados a través de la transformación cultural del centro a favor de la inclusión y legitimación de la diversidad. 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.
FASE 5	Evaluación Estructural e Institucional de M.G.E.I.	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.

5.2.9. Principios Metodológicos para aplicar el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva en cada realidad socioeducativa.

El diseño de la intervención institucional inclusiva, en base al Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, supone un proceso de experienciación directa sobre el fenómeno a resolver y transformar. A su vez, esta intervención, pretende agudizar el análisis crítico de la tarea socioeducativa, y transitar desde un estado pre-reflexivo de sus acciones hacia uno compuestos por uno de tipo racional reflexivo que comprende cabalmente las manifestaciones de sus actuancias. Frente a esto, se establecen cinco mecanismos de intervención:

- ***Participación-Acción***: considera a cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa como *agentes activos*, *críticos* y *reflexivos* en el desarrollo de cambio y transformación de la escuela hacia una cultura escolar inclusiva.

  Bajo este principio, se concibe la participación, como un elemento de deliberación de las ideas y convicciones de todos sus agentes acerca de la transformación institucional de la escuela en torno al paradigma de inclusión.

  Es fundamental en este principio, que sus agentes participantes comprendan los significados derivados de la cultura de participación y en ella, logren incrementar el compromiso reflexivo de la comunidad.

- ***Motivación-Sensibilización***: principio que conjuga la *participación/recepción* de la comunidad ante los dispositivos de cambio y derivación de los sistemas de resistencia al interior de cada comunidad.

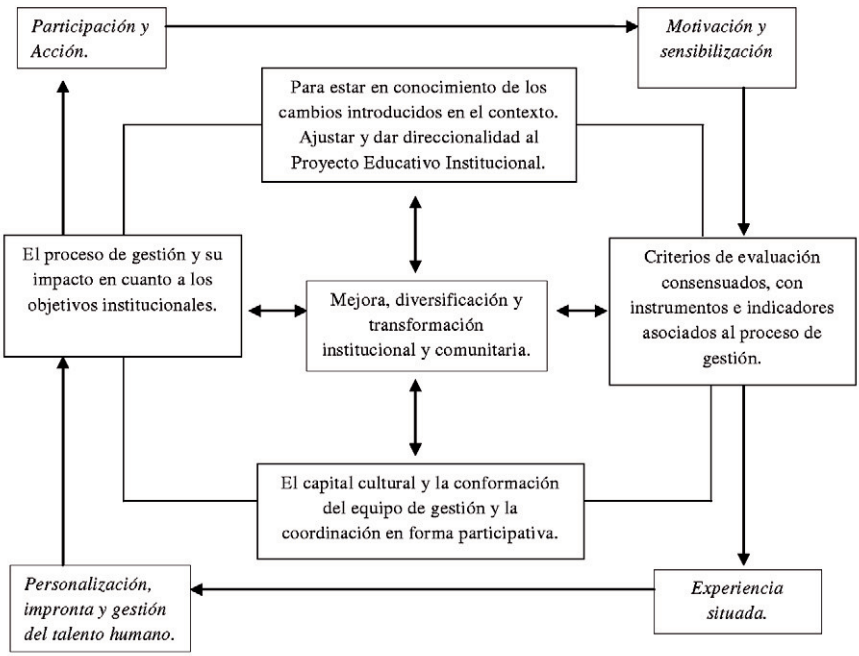
  En este principio, es fundamental que el diseño y elaboración de toda estrategia de intervención, incorpore en sus canales de reflexión las ideas, los sentimientos y los esquemas de pensamiento predominantes en la comunidad, que contribuyen al logro de una cultura escolar inclusiva, como medio de deliberación social.

- ***Experiencial***: principio que orienta las actuancias de la comunidad, hacia la capacidad proyectiva de procreación de nuevos escenarios, habilidades y aprendizajes institucionales como engranajes insertos en la complejidad que incrusta la legitimación de la diversidad.

- ***Trabajo desde el centro y desde las personas***: sitúa y focaliza sus acciones en las problemáticas de cada escuela, como realidad única y compleja. Sin embargo, estructura las experiencias de intervención desde la instauración de una dinámica que fomente la autonomía de sus miembros sobre todas y cada una de sus estructuras.

- Principio de ***Impronta y personalización***.

5.9.1. Síntesis estructural de los procesos metodológicos asociados al Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.



Características interactivas del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva asociadas la intervención institucional inclusiva.

Fuente: Ocampo, 2010.

5.2.10. 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, entraman 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 igual 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 si 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 misma 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 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).	▪ 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.	▪ 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.	▪ 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.

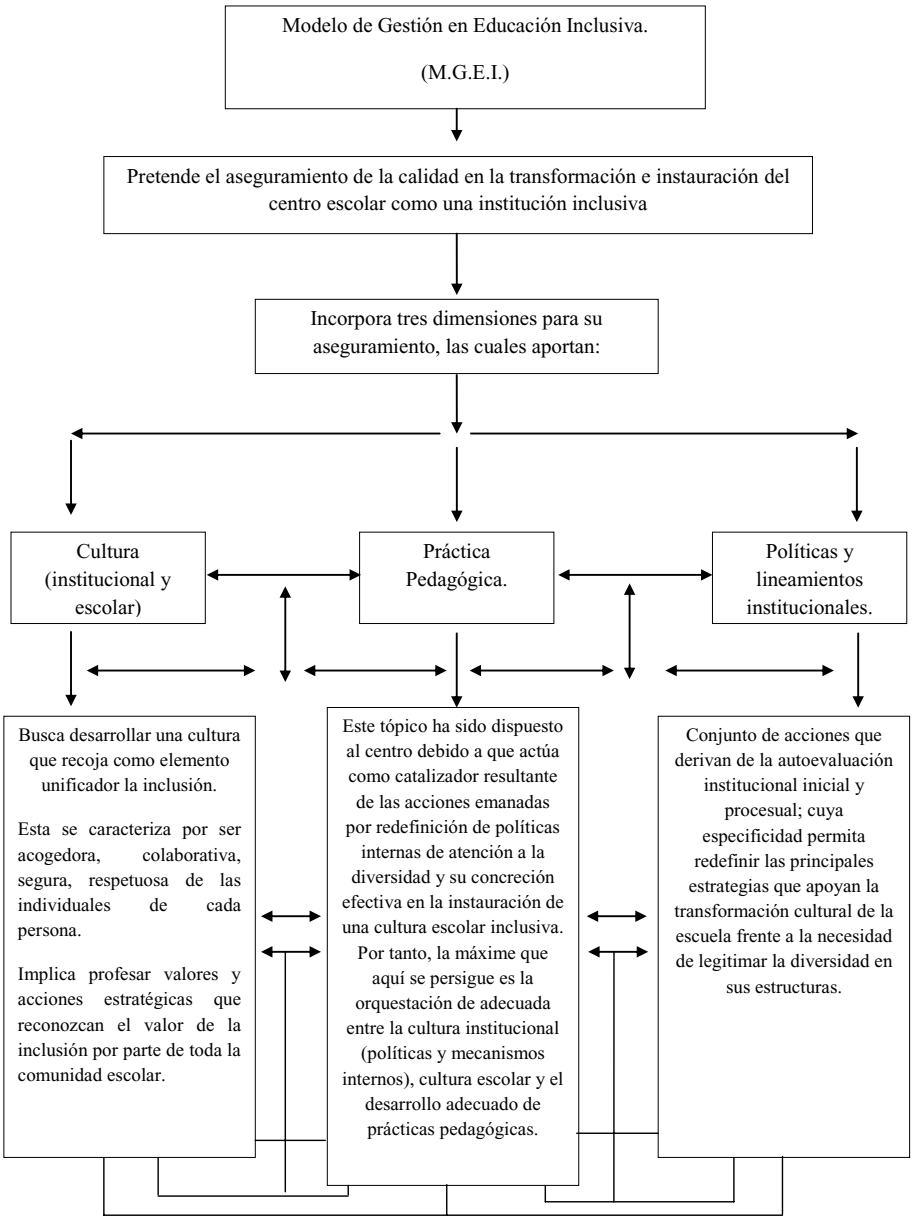
Desarrollo de Políticas, Prácticas y Culturas Inclusiva.

Fuente: Ocampo, 2010.

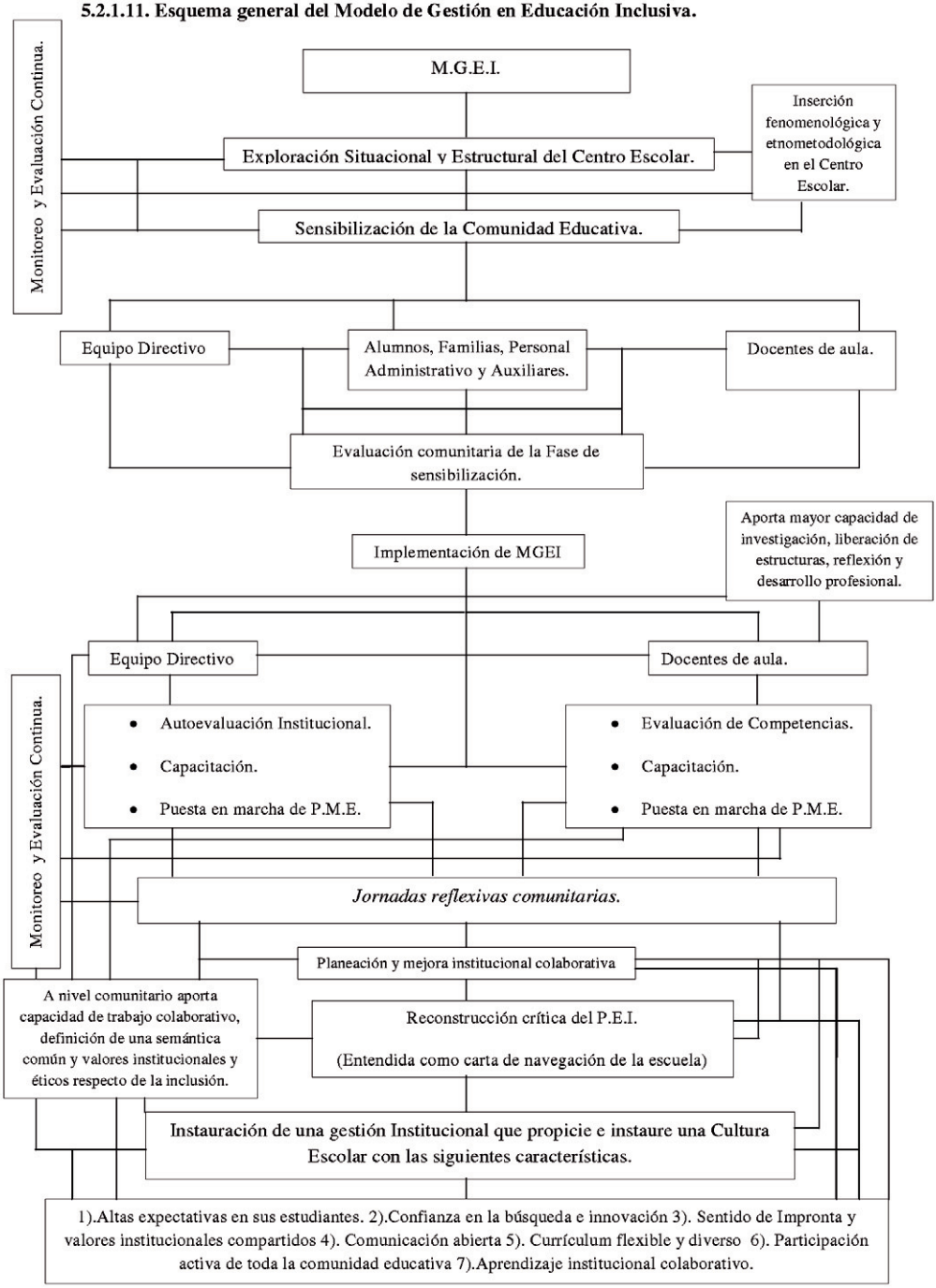
No obstante, para que toda comunidad educativa, desde la perspectiva cultural de la organización escolar, entendida como comunidad de aprendizaje asuma e instaure, al interior de sus mecanismos y lineamientos internos, una gestión con un alto sentido de impronta y una ética de ontología, fundado en la flexibilidad, en la innovación de sus procesos prácticos, manifestando un cierto grado de estabilidad institucional perfectamente compatible con los procesos de cambio, reforzando en todo momento, sus elementos de carácter estratégicos y la mejora de la calidad educativa en función de las demandas formativas de nuestro alumnado con necesidades educativas especiales.

De este modo, se llama a una nueva conciencia organizacional, la cual, enfatiza en el significado propuesto de las funciones y relaciones simbólicas, por ello, *"incorpora no sólo los objetos percibidos en el presente, sino también los recuerdos, las actitudes, el lenguaje, los mitos, las expresiones personales y culturales"* (Sarasola, 2004: 8) presentes en los procesos de cambio y mejora institucional, como de igual modo, en las referencias de la acción de los individuos y en las relaciones de poder establecidas en la dinámica institucional.

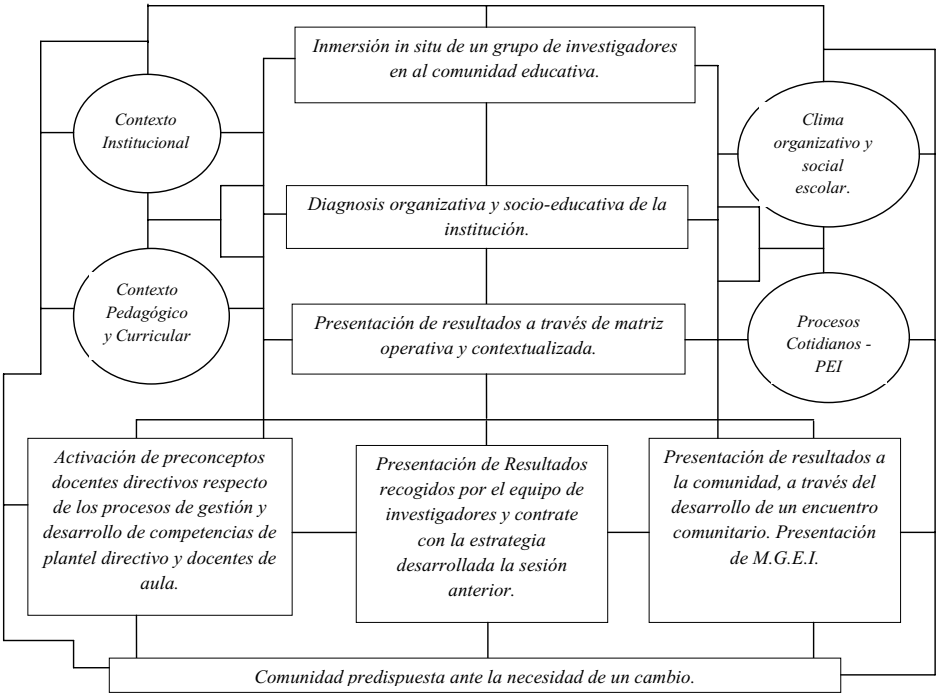
5.2.10.1. Aportes de cada dimensión al aseguramiento de una gestión escolar inclusiva de calidad.



5.2.1.11. Esquema general del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.



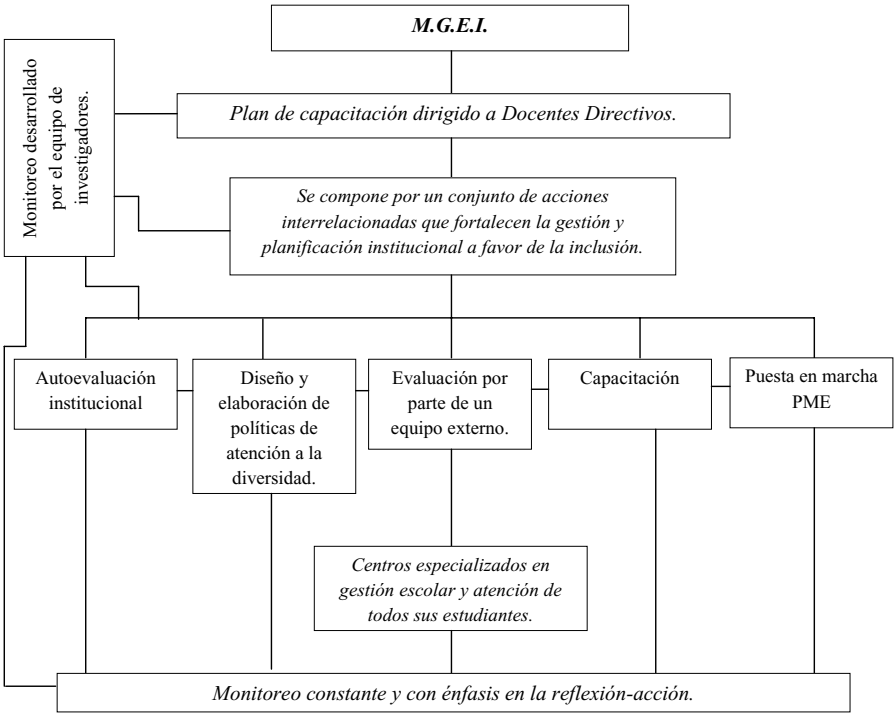
5.2.11.1. Esquema descriptivo de la intervención institucional en la Exploración Analítico-situacional de la comunidad.



Exploración analítico situacional sobre los principales contextos de inclusión/exclusión. Perspectiva fenomenológica.

Fuente: Ocampo, 2011.

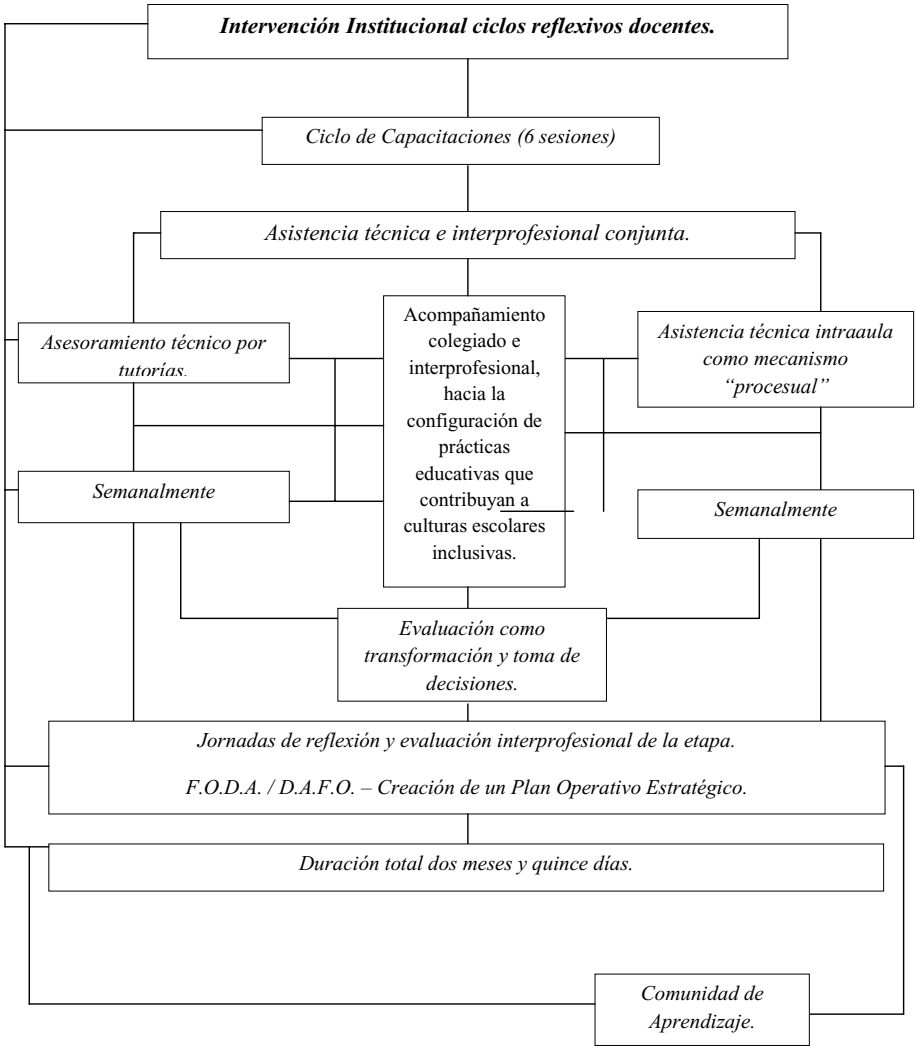
5.2.11.1. Esquema descriptivo de la intervención institucional en el asesoramiento colaborativo en equipos de gestión escolar.



Canales de reflexión e instauración de procesos de mejora en Equipo de Gestión Escolar.

Fuente: Ocampo, 2011.

5.2.11.1. Esquema descriptivo de la intervención institucional en el asesoramiento colaborativo en la gestión de aula.



Canales de reflexión e instauración de procesos de mejora de la Gestión de Aula.

Fuente: Ocampo, 2011.

Referencias Bibliografías.

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. Disponible en formato pdf: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/5345/RB91.doc (Consultado el 23.09.2011).

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Anzieu, D. (1986). El grupo y el inconsciente. Madrid: Biblioteca Nueva.

Barrio de la Puente, J.L. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación. Vol. 20 *(1)*. Disponible en formato pdf: http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0909120013A.PDF. (Consultado el 18.06.2011).

Bauman, Z. (1999). La globalización. Consecuencias Humanas. México: Fondo de Cultura Económica.

Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. Educación y pedagogía. Vol. 15*,(37)*, 85-105.

Berlson, B. (1952). Content Analysis in Communication Ressearches. New York: Free Press.

Bolívar, A. (2005). *Equidad Educativa y Teorías de la Justicia Social*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3, *(2)*. Disponible en formato pdf: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55103205.pdf. (Consultado el 04.07.2010).

Booth, T (1991). *A perspective on Inclusion from England*. Cambridge Journal of Education, 26*, (1)*, 87-99.

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. (1993). Sociología y cultura. México, Grijalbo.

Bourdieu, P. (1999). Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (2000). La Miseria del Mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Blanco, R. (2010). La atención educativa de la diversidad: las escuelas inclusivas. En Marchesi, A. (Coord.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Buenos Aires: Santillana.

Briones, C. (2011). Escenarios ecoformativos en la Educación Universitaria. Estudio de caso. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en formato pdf:http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/51513/CBN_TESIS.pdf?sequence=1. (Consultado el 29.01.2012).

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. Vol. 8, *(3)*. Disponible en formato pdf: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf. (Consultado el 30.04.2011).

Carriego, C. (2006). *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*. RevistaIberoamericana de Educación. Vol. 39, (2).

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.

Catalayud, A. (2010). La evaluación de la práctica docente. Orientaciones para su acción. Madrid: La Muralla.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: Unesco.

Deming, W.E. (1991). The New Economics for Industry, Education, Government. London: AASA.

De la Herrán, M. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Universitas.

Del Solar, S., Lavín, S., Padilla, A. (1999). El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Santiago: L.O.M.

Echevarría, A. (2005). El tratamiento de la diversidad en los centros escolares. Madrid: MEC.

Ferrante, C., Ferreira, M.A. (2008). *Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad*. Revista Argentina de Sociología. Disponible en formato pdf: http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Ferrante_Ferreira. (Consultado el 20.08.2011).

Ferreira, M. A. V (2007). *Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad*. Revista Intersticios, Vol. 1, (2). Disponible en formato pdf: http://www.intersticios.es/article/view/1084/854 (Consultado 17.06.2010).

Foladori, H. (2008). La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones. Santiago: Ediciones ARCIS.

Foucault, M. (1980). El orden del discurso. Madrid: Cuadernos Marginales.

Foucault, M. (1990). Las tecnologías del yo y oros textos afines. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1991). Los Anormales. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.

Foucault, M. (1992). La vida de los hombres infames. Buenos Aires: Altamira.

Foucault, M. (2006). Los Anormales. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.

Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.

Freire, P. (1999). Pedagogía del Oprimido. México: Editorial Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1980). Pedagogía de la Autonomía. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). Política y Educación. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Gaírin, J. (1991). Planteamiento Institucional en los Centros Educativos. En Curso de formación para equipos directivos. Madrid: MEC.

Gaírin, J. (2000). La Organización Escolar Contexto y texto de Actuación. Madrid: Muralla.

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.

Gergen, K. (1997). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.

Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Disponible en formato pdf: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf (Consultado el 16.03.2011).

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

Goffman, E. (1989). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1959). La presentación de la persona en sociedad. Buenos Aires: Amorrortu.

González, G., Tenorio, S. (2004). *Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena*. Revistas Digital UMBRAL. Vol. 16, *(3)*. Disponible en formato pdf: 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.

Grzona, M.A. (2010). La Educación a la Luz de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. A Vivir el Cuerpo. Memorias del Primer Congreso sobre Actividad Física, Discapacidad y Motricidad Humana: Caminos para el Desarrollo Humano en el Marco del Bicentenario. *1*, 236-242. Disponible en formato pdf: http://www.uisek.cl/PublicacionesUISEK/a_vivir_el_cuerpo/index.html (Consultado el 18.12.2011).

Hanko, G. (1993). Las necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. Profesores de apoyo. Barcelona: Paidós.

Heidegger, M. (1981). El ser y el tiempo. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.

Hobsbawn, E. (1994). La historia del siglo XX. Buenos Aires: Crítica.

Jiménez, P. (1999) De la educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.

Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Le Bretón, D. (2002). Antropología del Cuerpo y Modernidad. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Le Bretón, D. (2007). Antropología del Dolor. Barcelona: Six Barral.

Lewin, K. (1970) Psychologie dynamique. Les relations humaines. París: Presses Universitaires e France.

Light, D. (1991). Sociología. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

López, F. (1997). Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación. Madrid: Narcea.

Magendzo A. (2004) De Miradas y Mensajes a la Educación en Derechos Humanos. Santiago: LOM Editores.

Mauss, M. (1979). Concepto de Técnica Corporal. Sociología y Antropología, Madrid: Tecnos.

Merleau-Ponty, M. (1975). Fenomenología de la Percepción. Barcelona: Península.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1998). Prácticas de buena gestión en centros educativos públicos. Madrid: M.E.C.

Montero, M.L. (2000). *La Formación del Profesorado ante los retos de la Multiculturalidad*. Revista de Currículo y Formación del Profesorado. Vol. 4, *(1)*. Granada: Universidad de Granada.

Moraes, M. C. (2005). Más allá del aprendizaje, un paradigma para la vida. En S. de la Torre y M. Moraes, *Sentirpensar.* Fundamentos y estrategias para re-encantar la educación. Málaga: Aljibe.

Morín, E. (1977). La méthode I. La nature de la nature. París: Seuil.

Murillo, J. (2005). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Madrid: Paidós.

Narodowski, M. y Andrada M. (2000). Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino. Doc. de trabajo, 36. Buenos Aires: CEDI.

Navia, C. (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. Ciudad de México: Pomares.

Newman, F. M., & Wehlage, G.G. (1995). Five standars for authentic instruction. Educational Leadership, Vol. 50, *(87)*, 15-19.

Ocampo, A. (2010). Hacia la reivindicación de la escuela inclusiva. Sevilla: Eduinnova.

Ocampo, A. (2011). Estrategias de Intervención Institucional para una Escuela Inclusiva. Material del curso dictado en la Universidad Pedagógica de Durango y Universidad Pedagógica Nacional a docentes del Estado de Durango. Durango: México.

OECD. (1995). Schools under Scrutny. Head of publication Service, París.

OECD. (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La educación Superior en Chile. Disponible en formato pdf: http://www.untechoparamipais.org/chile/cis/images/stories/CATEDRA2010/SESION1/6.pdf (consultado el 02 de septiembre de 2010).

Perrenoud, P. (2002). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Pichón-Reviére, E. (1974). Del psicoanálisis a la psicología social. Tomo I. Ed. Barcelona: Galerna.

Rawls, J. (2002). La justicia como equidad. Una reformulación. Barcelona: Paidós.

Roca Vila, O. (1998). La autoformación y la formación a distancia: las tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje, Tecnología y Comunicación Educativa, 12 *(27)*, págs. 29-43.

Román, C. (2009). Evaluación de la Política Nacional de Educación Especial. Articulo de la ponencia presentada en las IX Jornadas Internacionales de Psicología Educacional. Universidad de Valparaíso. Valparaíso: Ediciones UV.

Sacristán, G. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En Imbernón, F. (coord.). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.

Sarasola, M.R. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 12 (57), 56-71. Disponible en formato pdf: http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57 (Consulta: 09.07.2011).

Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

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 N.327. Madrid: MEC.

Schön, D. (1998). La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.

Swain, M. (1979). Essays on knowledge and justification. London: Cornell University Press.

Stone Wiske, M. (2006). La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.

Turner, B. (1991). El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en la teoría social. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Unesco. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago: Unesco.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. París: ESF éditeur.

MoreBooks! publishing

yes

i want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en

www.morebooks.es

VSG VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

VDM Verlagsservicegesellschaft mbH
Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de