

Mejorar la Escuela Inclusiva: un desafío de todos

(Inclusive School Improvement: a challenge
for everyone)

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 07/03/2012
Aceptación: 21/09/2012

Aldo Ocampo González
(Universidad Los Leones,
I.P.P. e I.P. de Chile)

RESUMEN

Este artículo, reflexiona sobre los desafíos y las oportunidades, que enfrenta la escuela de educación regular, ante la legitimación de la diversidad, al interior de sus estructuras y consciencias explicativas. Se propone, un marco comprensivo para la mejora de la calidad en la escuela inclusiva, mediante la comprensión de sus procesos institucionales y la construcción de justicia social, en torno a la diversidad, como factor inherente a la experiencia socioeducativa. El autor, analiza 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 pregunta, acerca ¿de qué manera la escuela puede constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

ABSTRACT

This paper focuses on the challenges and opportunities facing the regular education school, the legitimizing of diversity within their structures and explanatory consciousness. It proposes a comprehensive framework for improving quality in the inclusive school, by understanding their business processes and the construction of social justice, about diversity as a factor inherent in the socio experience. The author analyzes the objective and subjective possibilities, associated with the construction quality of inclusive schools, from the institutional, organizational and ecological-contextual. So, constantly wondering about what way the school can become a space of real inclusion for all students?

(Pp. 133-142)

PALABRAS CLAVE

Diversidad, inclusión socioeducativa, mejora de la calidad.

KEY WORDS

Key words: diversity, inclusion rehabilitative, quality improvement.

1. Introducción

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

El desarrollo de sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no sólo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes (Sen, 1999), reciben una educación de similar calidad. Frente a este nudo crítico, la educación, comenzó a construir justicia social en torno al ejercicio del derecho a la educación, promoviendo un enfoque basado en la *aceptabilidad*, es decir, al derecho a recibir una educación inclusiva de calidad.

Es justamente, a través de esta noción de aceptabilidad, donde comienza a observarse la idea de *diversidad*, como algo intrínseco e inherente a la experiencia socioeducativa; demandando un análisis y reflexión, sobre el papel que juega la institución escolar, a través de su cultura en este nuevo contexto. Asimismo, instaura el rescate de la condición humana de cada sujeto, desde un enfoque dirigido a superar la desigualdad, la discriminación silenciada y la violencia estructural que cruza a los estudiantes, objetos de inclusión; desde la articulación de sistemas de resistencia y relegación, instaurados al interior de cada escuela y del sistema educativo en general.

En recate a estas dimensiones, de tipo estructurales y sociopolíticas; es que el enfoque de inclusión socioeducativa, deberá concebirse, como un elemento promotor del cambio y de la mejora de la escuela; situando en el centro de su reflexión, la comprensión, sobre sus dilemas prácticos y; sobre qué mecanismos estratégico-situacionales, otorgan un lugar central, en su historicidad, a la equidad, calidad y justicia social. Por lo que debemos preguntarnos, ¿bajo qué condiciones la escuela puede constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

Un enfoque de educación inclusiva, centrado en la mejora de la escuela y de su ca-

lidad, tendrá que *“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 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”* (Castells, 2004:60).

Sin duda, gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo, constituye un desafío fundamental, para el surgimiento de nuevas consciencias explicativas, dirigidas a debilitar los sistemas de relegación y violencia estructural, insertos en las prácticas y culturas de cada escuela.

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).

Entre sus principales dificultades, se observan la ausencia de recursos humanos, profesionales, financieros y didácticos; sumado a ello, los simbólicos e interpretativos-culturales, que la inclusión aporta para la identidad actual y proyectiva de la escuela. Asimismo, se observa, la carencia de equipos profesionales cualificados, acorde al desarrollo de competencias, para abordar la legitimización de la diversidad en todas sus estructuras; incluidos en ellas, los estudiantes atravesados por la exclusión, la vulnerabilidad social, la discapacidad o la inmigración.

Sumado a ello, se identifican contextos socioeducativos y sociopolíticos, débiles en su gestión institucional; donde, la incorporación del valor de la *inclusión*, al marco filosófico de cada institución, resulta una construcción inacabada para la identidad actual y proyectiva de la escuela. En parte,

este estado de inacabamiento; refleja, que las conciencias explicativas, instauradas en el seno de cada comunidad, no propician, desde sus semánticas y procesos prácticos; el reconocimiento del otro, desde un proceso de deliberación, que efectivice un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en estas escuelas.

Gallego (2001), afirma, 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.

Bajo la observación, de estas contradicciones, se enmarca la presente ponencia; destinada, a reflexionar, sobre cuáles, de las constricciones objetivas y subjetivas presentes en cada escuela, podrían mostrarse como factores posibilitadores o bien; aspectos restrictivos en la instauración y consolidación, de una escuela inclusiva de calidad.

Frente a estos desafíos, es que este artículo, pretende ser fuente de reflexión y divergencia, sobre las formas que debiesen darse, para que cualquier escuela pudiera diversificar su cultura, en base sólidos principios de equidad y calidad; garantizando el surgimiento, de ciertas conciencias explicativas, dirigidas a construir justicia social, desde la redefinición de los discursos y significados internos a cada escuela. Por lo que, el autor, centra su reflexión sobre los siguientes cuestionamientos, tales como; ¿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 escolar?

2. La Intervención Institucional como posibilidad: análisis de las posibilidades objetivas y subjetivas de la escuela

Abordar institucionalmente, un proceso de inclusión socioeducativa, es asumir una transformación ideológica de la escuela, respecto de los procesos prácticos y de las visiones organizativas, que sustentan y representan la “*diversidad*” al interior de la escuela y de su comunidad. No obstante, ninguna transformación, logrará impactar sustantivamente en sus estructuras, si es que, no se reflexiona, sobre *¿qué es la escuela hoy?* y, sobre la necesidad de hacer explícito en su discurso, al sujeto¹ 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 transversal, 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 colectivo² (Castoriadis, 1975) han des-construido y han silenciado, el reconocimiento del capital humano, de estudiantes históricamen-

¹ 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.

² 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 conciencia colectiva que en la escuela explica y reproduce imaginarios sociales de su tiempo.

te ilegítimados 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*³ (Ferrante, 2008) desde un proceso de inclusión y diversificación social; repensando los espacios que se construyen y desconstruyen al 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-habitación⁴ 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-organizativos⁵ implícitos en el estudio de la organización escolar (Sarasola, 2004).

No obstante, este análisis, sólo será concretado, en la medida que cada comunidad desarrolle la capacidad de *pensar acertadamente* (Freire, 1980), con el objeto; de transitar, desde un saber fundado en la experiencia pura, 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 episteme⁶, 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 redefi-

³ 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?

⁴ 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.

⁵ Para Agustín de la Herrán Gascón, los factores meta-organizativos son caracterizados como factores que inhiben los cambios en las organizaciones educativas, también, han sido definidos como el punto ciego de la enseñanza, del desarrollo profesional y la formación del profesorado.

⁶ En la teoría platónica el episteme aparece como una forma de aproximación al conocimiento del mundo, a través de un pensamiento discursivo y de una acción dialéctica.

nición de los aspectos estructurantes de la escuela, desde un saber práctico-ideológico (Bourdieu, 2000) 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 compatible con 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 evaluativa⁷ 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 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.

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 diferencia-*

dos, 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?*

Por consiguiente, la escuela, debe, desde sus lineamientos institucionales gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. Asimismo, abrir canales de diálogo y búsqueda de nuevos consensos que permitan deliberar (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, constituye un paso indispensable para obtener la legitimidad y el poder institucional que la escuela hoy necesita y desea recuperar.

2.1. 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 la comprensión de sus procesos institucionales.

⁷ 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.

El objetivo de la educación es ahora, forjar, al interior de las escuelas, visiones ideológicas, que ayuden a hacer consciente a sus actores, sobre lo que realizan y cómo lo realizan.

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, promoviendo un contexto eco-formativo 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 sus estudiantes; incluidos en ellos, aquellos cruzados discursivamente por la diversidad y la exclusión⁸.

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.

Tales acciones, han de operativizarse, en un corpus de consciencias explicativas que permitan a cada comunidad; pensar y hablar, unificadamente, sobre los 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.

Frente a estos desafíos, 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; deberá reflexionar constantemente, sobre ¿qué acciones, permiten validar la diversidad en los diferentes procesos de transformación institucional de la escuela? y en ella; no olvidar, cuál fue el motivo por la cual, se decidió efectuar, la legitimación de la diversidad en todas sus estructuras. Asimismo, permitirá visibilizar colaborativamente, ¿qué es lo que la escuela no lograría o no conseguiría, sin éstos estudiantes insertos en ella? Dichas respuestas, sólo serán visibles, mediante la articulación de estrategias de mejoramiento; cuyo afán, demuestre como principio rector, el compromiso reflexivo de la comunidad.

⁸ 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.

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 experiencia de la escuela y en él; desarrollar nuevos caminos posibles, para la superación de los puntos críticos claves que emergen. Por lo que debe permitir, a todos los agentes de la comunidad escolar, hacer uso activo del conocimiento logrado hasta este momento; sobre los procesos de innovación, mejora y cambio, asociados al movimiento de las escuelas para todos y con todos.

Entonces, resultará importante, dar cuenta, de la articulación existente entre los procesos de exclusión, distinción y segregación instalados al interior de cada comunidad; a fin, de visualizar, qué sujetos, son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes; haciendo conscientes, las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad y sobre los diversos tipos de miseria⁹ que se entrecruzan en la escuela (Kaplan, 2006). Asimismo, las vías de reflexividad, anidadas en las estructuras centrales de cada comunidad; estarán llamadas, a convocar un conocimiento por participación, sobre las esperanzas que marcan los trayectos sociales y escolares de quienes habitan en los márgenes de las escuelas. Sin duda, que éstas transformaciones, repercutirán en el comportamiento de la escuela y, en el de los individuos, que en ella participan.

2.2. La Escuela frente al desarrollo de Estrategias de Intervención Institucional

Pensar la transformación de la escuela, en base a un escenario inclusivo; es sin duda, un gran desafío, para la institucionalidad

política de la escuela, y a su vez, un sólido desempeño de comprensión¹⁰ 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.

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 heteroconstitución, 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 diada, *heteroconstitución* y *auto-constitución*, la escuela con ayuda de su comunidad, logrará agudizar su compromiso reflexivo; a fin, de articular nuevos mecanismos de autorregulación, que le permitan re-componer nuevas estrategias de intervención y 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 de calidad, tendrá que

⁹ 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.

¹⁰ 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.

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 que 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 para quienes habitan las escuelas.

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 la escuela, 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 in-

novaciones y mejoras contextualizadas a cada segmento social a intervenir.

Frente a esto, es que la escuela, desde su institucionalidad y en busca de la legitimidad que hoy pretende recobrar; tendrá que reflexionar conscientemente, ¿bajo qué condiciones la escuela como comunidad, articula espacios de resistencia frente a colectivos estudiantiles cruzados por la exclusión y la 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?

Referencias

- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 3, (2), 17-35.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Fontanara.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Ferreira, M. A. V (2007). Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad. *Revista Intersticios*, Vol. 1, (2), 23-39.
- Foladori, H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago: Ediciones ARCIS.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gárrin, J. (1991). *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*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González, G. (2007). *El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: antecedentes y características*. Santiago: Mineduc.
- González, G., Tenorio, S. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. *Revistas UMBRAL*. Vol. 16, (3), 17-28.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Ciudad de México: Pomares.
- OECD. (1995). *Schools under Scrutiny*. París: Head of publication Service.
- Perrenoud, P. (2002). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Sarasola, M.R. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12 (57), 56-71.
- Sen, A. (1999). Democracy as Universal Value. *Journal of Democracy*, 10 (2), 3-17.
- 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.
- Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- Schön, D. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Stone Wiske, M. (2006). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Sobre el autor

Aldo Ocampo González

Profesor Investigador en Universidad Los Leones, Instituto Profesional de Providencia e Instituto Profesional de Chile. Es Máster en Política Educativa y Máster (c) en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Autor de numerosas publicaciones y ponencias a nivel nacional e internacional.

