

NUEVAS CONCIENCIAS PARA LA LEGITIMACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA MEJORA ESCOLAR: UNA REFLEXIÓN DESDE LA DESIGUALDAD SOCIOEDUCATIVA.

*Prof.Mg.Aldo Ocampo González.
Universidad Los Leones, Instituto Profesional de Chile e
Instituto Profesional de Providencia.*

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 el análisis de 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.

Palabras clave: diversidad, inclusión socioeducativa, mejora de la calidad, comprensión institucional, análisis meta-institucional.

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 the analysis of quality improvement in an inclusive school, by understanding their business processes and the construction of social justice, about diversity as a factor inherent in the socio experience.

Keywords: diversity, inclusion, socio, quality improvement, institutional understanding, meta-institutional analysis.

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 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 desde la dignidad, la diversidad y el respeto a los derechos fundamentales de todas y cada una de las personas; no sólo desde el surgimiento de una conciencia axiológica que la respalde, sino que desde un dispositivo de mayor amplitud que la sostenga.

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 que permita a todos los sujetos/objetos de la educación, reconocerse a sí mismos, y en ellos, sus posibilidades de acción.

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 estas, brindan a todos los ciudadanos cruzados por la exclusión, la vulnerabilidad, violencia estructural y la desigualdad.

En este artículo, se expone un marco comprensivo para el análisis de 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. Por lo que constantemente se reflexiona, acerca ¿de qué manera la escuela puede constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

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 práctico-ideológicos bajo 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 de cada comunidad escolar, el valor de la inclusión. Para lo

cual, será necesario que la comunidad, en contraste a su visión representacional, sea capaz de desconstruir 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.

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.

1. MEJORAR LA ESCUELA INCLUSIVA: UN DESAFÍO DE TODOS

Abordar institucionalmente un proceso de una 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 sujeto² 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

² 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.

disonancia entre el saber hacer y el saber pensado imperante en la escuela?

Todas estas reflexiones, están destinadas a descifrar qué aspectos del imaginario colectivo³ (Castoriadis, 1975) han des-construido y han silenciado el reconocimiento del capital humano de estudiantes históricamente 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 otredad⁴ (Ferrante, 2008) desde un proceso de inclusión y diversificación social; repensando los espacios que se construyen y des-construyen 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 crea-

ción 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 socio-políticas y socio-pedagógicas, tendrá que asumir un proceso de des-socialización (Bauman, 1999) y des-habitación⁵ 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,

3 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.

4 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?

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

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-organizativos⁶ 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 una “curiosidad ingenua” a una “curiosidad epistemológica”.

Los constructos de curiosidad ingenua y curiosidad epistemológica son desarrollados por Paulo Freire en la Pedagogía de la Autonomía. En 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 actuación 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 epistème⁷, 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

6 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 de la enseñanza, del desarrollo profesional y la formación del profesorado.

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

de una autonomía contextualizada, 2) el fortalecimiento del liderazgo educativo 3) la articulación de agentes comunitarios claves y 4) el fortalecimiento de una cultura evaluativa⁸ 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.

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 di-

ferenciados, 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 tiempo⁹. 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.

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

9 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>

2. 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 aprendizaje¹⁰ (Carriego,

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

2010; Fullan, 2002) o bien, desde el rescate de un contexto eco-formativo¹¹ (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 exclusión¹².

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 Gestalt¹³, 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*¹⁴ 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.

Comprender las dinámicas de poder (Foucault, 1980) como elementos regulati-

11 La denominación de "contexto eco-formativo" fue acuñada por la educadora brasileña María Candia 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).

12 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.

13 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.

14 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.

vos 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 autorreflexionar 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 todos¹⁵.

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 éstos procesos, prácticas y actitudes; haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad y los diversos tipos de miseria¹⁶ que se entrecruzan en la escuela (Kaplan, 2006).

2.1. ¿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 in-

15 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.

16 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.

intervención institucional, deberán valorarse desde la teoría de la complejidad¹⁷.

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 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

17 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, 1997:66).

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, dirigida a respaldar la diversidad en todas sus estructuras. 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 está 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.

Asimismo, las acciones están orientadas a transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta

a las múltiples necesidades educativas del alumnado.

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 contextos de 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.

3. 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, 2012) 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 efectúe sobre 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 sociopo-

líticas, 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).

3.1. 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

real inclusión, es analizar las situaciones educativas más complejas compuestas por el contexto (socioeducativo y sociopolítico), los actores (estudiantes, docentes y familia) y las demandas 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 escolares¹⁸ de sus estudiantes; a fin de determinar si son éstos trayectos, objetos de descalificación social.

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, está 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.

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 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

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

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 una 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 tránsito hacia la inclusión reflexionará sobre: ¿de qué manera la institución puede ser interpretada y en ella, conocidas las causas explícitas 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 orga-

nización 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 ecoformativa promoverá un acercamiento en las distintas matrices de participación¹⁹ dispuestas al interior de la comunidad, las que tendrán como objeto, agudizar los in-

19 Las matrices de participación son difíciles de visibilizar en la acción cotidiana de la escuela. Justamente, su dificultad está 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.

tercambios 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 Gafrin (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 regular²⁰; esto es, como influyen y se desarrollan los mecanismos de inclusión en su vida escolar cotidiana, donde la educación debe tener sentido y

significado para las diferentes comunidades y personas que en ella participan.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Fontanara.

Bourdieu, P. (1993). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

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

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).

20 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.

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. *Revista Iberoamericana 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.

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.

Ferrante, M. A. V (2008). 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.

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

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.

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

Gaírín, 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.

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.

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

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como*

posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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

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

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.

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

Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Berlín: Editorial Académica Española

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

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

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. 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.

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.

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

