

LA ESCUELA, UN ESPACIO DE EXCLUSIÓN Y NEGACIÓN DE LA DIVERSIDAD: ¿DÓNDE ESTAMOS?, ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

Aldo Ariel Ocampo González¹

Resumen: Esta comunicación, reflexiona en torno a 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.

Palabras clave: Diversidad, exclusión, marcas de desigualdad, violencia estructural, mejora escolar.

Abstract: This communication reflects on the challenges and opportunities facing schools and in them, school systems, standing in front of groups of students who have historically been excluded or symbolically policy of regular education. It is in this construction of social justice, it is necessary to reset the internal structures of the official discourse, the construct of "diversity" as a fact inherent and intrinsic to all socio experience. We propose a comprehensive framework for quality improvement in the inclusive school, where they address theoretical, methodological and critical analysis on the objective and subjective possibilities associated with the construction quality of inclusive schools, from its institutional, organizational and ecological-contextual.

Keywords: Diversity, exclusion, inequality marks, structural violence, school improvement.

¹ Máster en Política Educacional y Máster (c) en Lingüística Aplicada a ELE, por la Universidad de Jaén, Jaén, España. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Los Leones, Instituto Profesional de Chile, Instituto Profesional de Providencia e Instituto Profesional AIEP. Co-investigador del Proyecto EANCYT, financiado por la OEI y la Universidad de Islas Baleares, España.

1. 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 educativas 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 respeto 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.

Así, 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 (Unesco, 2009). Sin duda, el tránsito desde la accesibilidad² a la aceptabilidad³, 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 al interior de los centros de educación regular; lo que sin duda, representa un desafío importante para la educación actual, demandando un análisis y reflexión sobre el papel que juega la institución escolar a través de su cultura en este nuevo contexto.

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

Avanzar institucionalmente, sobre un enfoque de educación inclusiva, es sin duda, consolidar un conjunto de consciencias explicativas (Ocampo, 2012), destinadas a rechazar cualquier tipo de exclusión e invisibilización; potenciando la participación y el aprendizaje equitativo, desde los reales intereses, motivaciones y necesidades

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

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

formativas de todos y cada uno de sus estudiantes (Perkins, 2003).

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 (Unesco, 2009); desde el replanteamiento de sus políticas, prácticas y culturas escolares. 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 e ideológicos, destinados a debilitar los sistemas de relegación y violencia estructural, insertos en las prácticas y culturas de cada escuela.

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 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. Por lo que 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.

Finalmente, 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.

2. LAS ESCUELAS INCLUSIVAS: UNA MIRADA SOBRE LOS ESPACIOS DE RESISTENCIA Y RELEGAMIENTO.

2.1. EL DESAFÍO DE GESTIONAR UNA ESCUELA INCLUSIVA.

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

XV Congreso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

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 (1948), es decir, rescatar la igualdad en dignidad y derechos de la cual cada sujeto es objeto de manera connatural.

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 está dirigida a superar la desigualdad, la discriminación silenciada, la violencia estructural en el ejercicio del derecho a la educación y los 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 conciencias 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

XV Congreso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

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. Asimismo, plantea múltiples desempeños de comprensión, sobre las formas de responder pertinentemente a las demandas que la sociedad hace a la escuela y, en ésta; 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. 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?

2. FACTORES CLAVES PARA LA SUPERACIÓN DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA Y LA LEGITIMACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA.

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 sujeto⁴ de la educación.

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

⁴Desde 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.

en la escuela? Todas estas reflexiones, están destinadas a descifrar qué aspectos del imaginario colectivo⁵ (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). Asimismo, 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.

Todo ello, abrirá un encuentro a la otredad⁶ (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 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

⁵ 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.

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

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-habitación⁷ de sus propias creencias e intencionalidades educativas. En palabras de Bourdieu (1991), supondrá desligarse de los habitus que consciente e inconscientemente orientan su quehacer socioeducativo y construyen una imposición ideológica sobre los procesos de cambio de la que son objeto.

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

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

⁷Idea 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.

crítico sobre la tarea socioeducativa y sobre los aspectos meta-organizativos⁸ 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 en la curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica.

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

⁸Para 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.

XV Congreso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

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 evaluativa⁹ enraizada en su dimensión contextual, relacional, estructural y cultural; donde esta última, incorpore los saberes construidos en lo individual, en lo colectivo y en lo ecológico-organizacional.

Sin duda, este proceso de profundas redefiniciones organizativas y simbólico-estructurales, desarrollará en la escuela, la capacidad de buscar soluciones creativas y decidir sobre qué aspectos deberá mejorar; a fin de incrementar el compromiso reflexivo (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 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. 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.

2.3. LA COMPRESIÓN INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA FRENTE A LA LEGITIMACIÓN DE LA DIVERSIDAD: MÁS ALLÁ DE LA SUBJETIVACIÓN.

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

⁹Según 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.

XV Congreso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

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 sobre sus procesos de desarrollo institucional.

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

Bajo estas interrogantes, vale considerar la escuela como un espacio compuesto por estructuras complejas, las que al identificar lo que comprenden y cómo lo comprenden, terminarían por conseguir un marco de conocimiento de uso flexible sobre las acciones que en ellas, han tenido como objeto, la apertura hacia la legitimación de la diversidad, 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, ésta des-construcción sobre las bases ideológicas de la escuela agudizará un proceso de comprensión y de uso flexible acerca del conocimiento profesional articulado en sus estructuras; dando paso al análisis de la perspectiva cultural de la organización escolar, desde la idea de la comunidad de aprendizaje¹⁰ (Carriego, 2010; Fullan, 2002) o bien, desde el rescate de un contexto eco-formativo en constante evolución, respecto de la flexibilidad, la innovación y los procesos prácticos que en ella tienen lugar.

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

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

XV Congreso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

estudiantes; incluidos en ellos, aquellos cruzados discursivamente por la diversidad y la exclusión¹¹.

Es en este complejo pero diversificador análisis institucional, que la escuela incorpora a sus *habitus*¹² conscientes e inconscientes, no sólo los objetos percibidos en el presente; sino también los recuerdos, las actitudes, el lenguaje, los mitos, las expresiones personales y culturales (Sarasola, 2004:8) presentes en los procesos de cambio y mejora institucional. Son ahora éstas, las nuevas referencias que se inscriben en la acción de los individuos y en las relaciones de poder establecidas en la dinámica institucional de cada escuela.

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

el marco institucional en el que se desarrolla (López, 1997:6).

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 e intrínseco a toda experiencia educativa y no, como un pseudo acto de diversificación de la misma.

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

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

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

¹¹Según Robert Castells, 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.

¹²En 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.

XV Congreso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

validar en los procesos de transformación institucional a favor de la diversidad? y en ella no debe dejar de olvidar ¿para qué decidió efectuar una apertura institucional orientada a la diversidad? o autorreflexionar colaborativamente sobre ¿qué es lo que la escuela no conseguiría o no aprendería sin estos estudiantes insertos en ella?

El compromiso reflexivo en la construcción de una escuela inclusiva de calidad (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.

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

conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad y los diversos tipos de miseria¹³ que se entrecruzan en la escuela (Kaplan, 2006).

¹³ De acuerdo a lo planteado por Bourdieu y su equipo en *"La Miseria del Mundo"* (2000), 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.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

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

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).

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

Carriego, C. (2010). *La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 8, (3). Disponible en formato pdf: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf>. (Consultado el 30.04.2011).

Castells, R. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Madrid: Alianza.

Castoriadis, B. (1975). *La institución imaginaria de la Sociedad*, Buenos Aires: Tusquets.

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

Ferrante, C., (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).

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.

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

XV Congreso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

- 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.
- Hobsbawn, E. (1994). La historia del siglo XX. Buenos Aires: Crítica.
- Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- López, F. (1997). Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación. Madrid: Narcea.
- Lewin, K. (1970) Psychologie dynamique. Les relations humaines. París: Presses Universitaires e France.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1998). Prácticas de buena gestión en centros educativos públicos. Madrid: M.E.C.
- Murillo, J. (2005). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Madrid: Paidós.
- Ocampo, A. (2012). Mejorar la Escuela Inclusiva. Berlín: EAE.
- OECD. (1995). Schools under Scrutiny. Head of publication Service, París.
- Perkins, D. (2003). El Aprendizaje Pleno. Principios para la Transformación de la Enseñanza. Barcelona: Paidós.
- 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. 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.

XV Congreso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

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. (2009). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad. SIRIED*. Santiago: Unesco.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.