

Los Límites de la Diversidad y los Límites de la Escuela: reflexiones a la luz de los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional

Aldo Ocampo González¹

Resumen

En este artículo, se analizan los desafíos que enfrenta el desarrollo de una escuela inclusiva de calidad, desde su perspectiva institucional. Se articulan una serie de reflexiones, destinadas a facilitar, en cada comunidad, el asentamiento de dispositivos prácticos e ideológicos, que garanticen la comprensión institucional sobre las dinámicas de poder en las que se inscriben los fenómenos de innovación y cambio, desde una perspectiva inclusiva. Se recurre al análisis de la igualdad de posiciones, como elemento de compensación dentro de un marco analítico que permita develar los problemas institucionales en el campo de la legitimación de la diversidad.

Palabras clave: diversidad, comunidad, intervención institucional, inconsciente institucional, mejora escolar.

The limits of diversity and the limits of schools: thoughts concerning collaboration processes and institutional intervention strategies

Abstract

In this article, the challenges an inclusive quality school development face are analyzed from its institutional scope. A number of thoughts to facilitate, in every community, the installation of practical and ideological mechanisms guaranteeing institutional understanding of power dynamics -where innovation and change take place from an inclusive standpoint- is articulated. An analysis of equality in job positions is performed, as a leveling element within an analytical frame allowing institutional problems of legitimization of diversity to be unveiled.

Keywords: diversity, community, institutional intervention, institutional unconscious, school improvement.

¹ Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España) y Máster (c) en Integración de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y Dr. (c) en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Granada, España. Co-Investigador participante en el proyecto "EANCYT", financiado por la Universidad de las Islas Baleares, España. Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, Universidad Los Leones, Instituto Profesional de Providencia e Instituto Profesional de Chile. Correo electrónico: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

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 (Unesco, 2004).

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 (Ocampo, 2012).

En este sentido, pensar la transformación de la escuela en base a un escenario inclusivo, es sin duda, un gran desafío para la institucionalidad política de la propia escuela, y a su vez, un sólido desempeño de comprensión² para la comunidad que en ella participa.

Es a través de esta intervención, que la escuela mediante el análisis crítico de su discurso institucional, tendrá que re-pensar y re-componer qué aspectos de su historia de vida y de su dimensión existencial

han otorgado un lugar central y accesible a la equidad, a la calidad y a la igualdad de oportunidades; donde la ética personal y la responsabilidad social debe formar parte, demostrando su capacidad para mejorar la formación integral de los ciudadanos que en ella pretenden legitimarse.

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

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

Por lo que ahora, cobrará mayor sentido, una auto-constitución de tipo interna y activa, frente al incremento de la tarea socioeducativa que por naturaleza le ha correspondido a la institución escolar; esto es, validar en todas las dimensiones

² 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.

de su existencia la *diversidad* como hecho connatural e intrínseco a la propia escuela y a la experiencia socioeducativa, lo cual garantizará la capacidad de restituir el pensamiento en cada institución, despojándose de determinadas infra-representaciones más generales sobre la *diversidad* y el contexto de lo *inclusivo*.

Considerar la *diversidad* como parte de la experiencia socioeducativa, es romper con las imbricaciones discursivas, sostenidas por la escuela republicana en torno al mito de la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012) y su posterior subjetivación. Asimismo, establece una ruptura en cuanto a las corrientes diferencialistas, que hasta ahora, han abordado la *diversidad*, como algo inherente al acto de habitar el margen del sistema escolar, cuyas representaciones derivadas del discurso explícito de *lo escolar*, tienden a describir una intención pre-formativa de los actos de nombramiento en el sentido de que *“pertenecen a la clase de actos de institución y destitución más o menos fundamentados socialmente, mediante los cuales un individuo, actuando en su propio nombre o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, le hace entender a alguien que tiene tal o cual propiedad, y le hace saber al mismo tiempo que tiene que comportarse conforme con la esencia social que de este modo le es asignada”* (Bourdieu, 1981; en Kaplan, 2007:34).

El problema de la *diversidad* y su vinculación con la educación y en especial, con la educación inclusiva, radica primeramente, en la ausencia de un saber epistemológi-

co que justifique sus intencionalidades educativas (Ocampo, 2012). Frente a esta ausencia, de tipo epistemológica, la construcción de la diversidad en la estructura escolar, opera como una construcción social, producida externamente a la propia educación, adquiriendo una cierta *eficacia simbólica* específica en relación a las desigualdades aparentes que condicionan los posicionamientos subjetivos y objetivos de los sujetos de la educación (Castorina, 1989).

Mediante la diada *hetero-constitución* y *auto-constitución*, la escuela con la ayuda de su comunidad escolar, logrará agudizar su compromiso reflexivo, a fin de articular nuevos mecanismos de autorregulación que le permitan re-componer nuevas estrategias de intervención y desarrollo, frente al desafío de situar en su acción sociopolítica y socio-pedagógica el valor de la inclusión.

Frente a esto, toda intervención institucional, dirigida a respaldar el desarrollo de una escuela inclusiva, tendrá que constituirse como una práctica psicosocial emergente, destinada a interpretar las experiencias de subjetivación *“atravesadas por el poder simbólico e institucional, por una 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 quienes habitan las escuelas (Kaplan, 2006), con el objeto, de componer espacios de real comprensión sobre los puntos de acceso al saber institucional, los cuales respalden desde el seno mismo de cada comunidad, la idea de la “*diferencia*” y la “*diversidad*”, no como algo a eliminar; sino, como una oportunidad a considerar al interior del imaginario de cada comunidad y dentro de sus infra-representaciones pedagógicas.

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

2. ¿Qué son las Estrategias de Intervención Institucional?, más allá de la conceptualización

Parecen ser múltiples las conceptualizaciones en torno a lo qué son o bien significan las estrategias de intervención institucional. Sin embargo, hay que mencionar que el origen de las estrategias destinadas a intervenir la institución escolar, se inician en el campo de la psicología social (como análisis de las prácticas internas e inherentes al inconsciente colectivo que impe-

ra en cada institución), como así también; de la psicología organizacional, recogiendo ideas de la administración empresarial para explicar los procesos internos que tienen lugar sobre las acciones de innovación y cambio de la escuela.

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

En el caso de la construcción y desarrollo de una escuela inclusiva de calidad, las estrategias de intervención institucional, adosan otra significación; ya que en este escenario, lo que se pretende es incrementar los procesos de comprensión y compromiso reflexivo (Schön, 1998) de la comunidad, frente al *saber*, al *saber hacer* y *saber ser* de todos y cada uno de sus miembros.

Asimismo, incorpora la articulación de un saber práctico-ideológico que es imperceptible al discurso oficial decretado y sostenido en la propia historicidad de la escuela³. Esto es, develar mediante una intervención que valide a todos y cada uno de sus actores desde un sistema representación que deje hablar la realidad y en ella, leer y observar simbólicamente los esque-

³ La idea de historicidad en la escuela, plantea a cada comunidad la idea de historicización y meta-análisis sobre las acciones que en ella, han tendido a la legitimación de la diversidad en todas sus estructuras.

mas y constructos ideológicos que hasta ahora han negado y homogenizado la *diversidad* como hecho connatural e intrínseco a la tarea socioeducativa.

Es a través de esta síntesis ideológica de tipo ontológica, que la escuela, será consciente en un esfuerzo sinérgico por comprender activamente qué tipo de representaciones (Foladori, 2008) sostienen el discurso oficial, emergente y oculto que hasta ahora ha guiado el accionar de la institución, frente al aseguramiento de *espacios de inclusión* y la reflexividad consciente de los nuevos *contextos de exclusión*, para aquellos colectivos de estudiantes que históricamente, han permanecido ilegitimados de la educación regular.

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

inexistencia del ser y estar de cada sujeto en cuanto objeto de la educación.

Para Foucault (2006), esta inexistencia constituye la manifestación concreta del biopoder⁴ al interior de la escuela y de su comunidad, debido a que se ausenta la capacidad de representar y poner en palabras lo visible de lo invisible, pues se adquiere una marca y un hacer que normaliza, que disciplina y dociliza las formas de ser, pensar, actuar, representar y simbolizar de cada sujeto.

Con esto, no se quiere decir que las orientaciones socioeducativas y sociopolíticas se tornen incomprensivas y ajenas a la tarea formativa, sino más bien, devela la existencia de una práctica pre-reflexiva, que de acuerdo a los dispositivos prácticos de la profesión docente, puesta en la perspectiva cultural de la institución escolar, no han legitimado conscientemente espacios que promuevan un saber que profesionalice sus acciones (Schaw, 1987).

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

Al respecto Navia (2006) afirma, que tras dicha constricción, la escuela como espacio social y constructo político-ideológico, es capaz de reflexionar sobre su experien-

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

cia, sobre sí misma como proyecto social y cultural, como negación de la realidad del ser que en este instante la constituye como institución, como negación de la realidad existente o simplemente de lo que en ese momento es, y que desea transformar, intentando develar el compromiso ético de todos y cada uno de sus actores.

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

Desde esta perspectiva, la intervención y análisis que la comunidad efectúa sobre sus dispositivos de trabajo le permitirán institucionalizar en su marco operativo y en su consciencia organizativa (Lewin, 1970) 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 estructura escolar, debe ser situada en relación a los siguientes tópicos:

- *La visión representacional de la escuela en su conjunto*: constructo que vincula la capacidad de la escuela por develar quiénes son y cuáles de sus acciones permiten

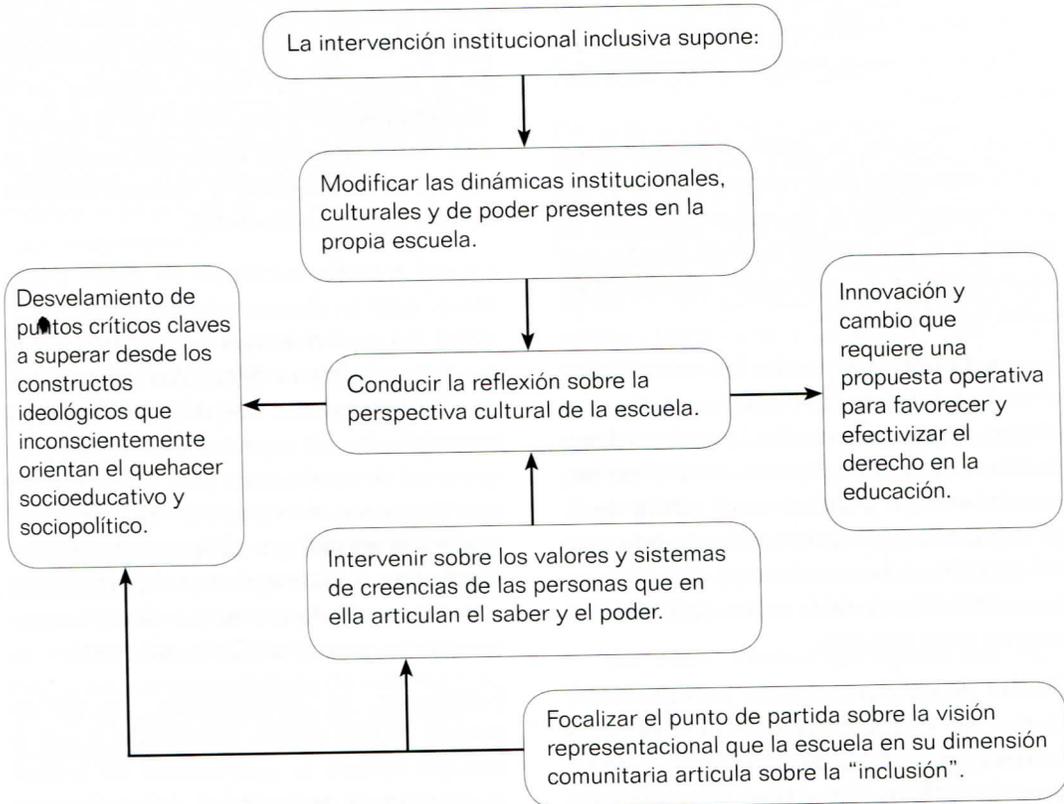
la identificación de la comunidad respecto de los propósitos de la escuela ante la inclusión.

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

- *Observación de reflexividad*: tópico asociado a la capacidad para desarrollar una observación sistemática sobre las innovaciones y mejoras contextualizadas y pertinentes a la realidad de cada segmento social a intervenir dentro de la escuela, dirigida a respaldar la diversidad como hecho connatural a la propia institución escolar y por ende, a la experiencia humana, respetando así, el marco de variabilidad humana que nos condiciona a todos los sujetos y objetos de la educación.

2.1. Cuadro de síntesis sobre las Estrategias de Intervención Institucional para una Escuela Inclusiva de Calidad

MARCO ANALÍTICO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL EN EL MARCO DE LA LEGITIMACIÓN DE LA DIVERSIDAD



Fuente: Ocampo, 2012.

2.2. Las Estrategias de Intervención Institucional como elemento comprensivo para la Mejora de la Calidad en la Escuela Inclusiva

La intervención institucional, dentro de la configuración de un espacio inclusivo, supone considerar diversas dimensiones que dicen relación con los dispositivos grupales

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

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

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

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

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

Por ello, la recomendación está centrada en la caracterización analítico-situacional y estructural del problema que la escuela busca resolver, y en ella; determinar qué aspectos

del mismo, demuestran un mayor potencial de relevancia para lograr su real transformación.

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

La real transformación de un punto crítico clave, está en directa relación con la capacidad del centro escolar para *diagnosticar, dialogar y comprender* cuáles de esas necesidades impactan más directamente en la consolidación de espacios equitativos y en igualdad de condiciones para los colectivos que hasta ese momento han sido legitimados por la escuela y a su vez; cuáles dimensiones han contribuido a la homogenización e ilegitimación dentro de su misma trayectoria social y escolar (Goffman, 1989).

Finalmente, la identificación de ciertos puntos críticos claves, contribuiría a que la escuela tuviera la oportunidad de pensar el tema de la desigualdad social y educativa desde espacios que verdaderamente se constituyen como cuerpos de violencia simbólica y estructural (Kaplan, 2006) hacia la incorporación de estos nuevos colectivos de estudiantes que buscan legitimar su capital humano e intangible en un espacio común y de igualdad; dónde el encuentro de un sujeto ante otro sujeto promueva el derribe de los valores sociales que han retrasado su encuentro y revalidación.

Frente a esto, es que la escuela desde su

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

2.2.1. Las Estrategias de Intervención Institucional y sus dimensiones

En párrafos anteriores, se hacía alusión a que la comprensión que hoy necesita la escuela inclusiva en busca de la mejora de su calidad, esta otorgada por un saber de síntesis que en su dimensión práctica aboga por un conocimiento de uso flexible (Stone Wiske, 2006) sobre sus diversas dimensiones.

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

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

simbólica (Bourdieu, 2000) de sus discursos y procesos.

Es en esta dimensión, que la visión interpretativa de la realidad escolar aportada desde el análisis estructural o situacional de sus procesos cobra mayor relevancia.

En esta arista, es importante poder develar los simbolismos que articulan las barreras a la inclusión y los nuevos contextos de exclusión emergentes en cada realidad socioeducativa. En este sentido, esto debe ayudar a ser consciente a sus principales actores (directivos y docentes) sobre qué ideas o creencias de su intervención creían que estaban en el marco de la inclusión y la igualdad de posiciones (anclados desde una perspectiva marxista, no hablaremos de la igualdad de oportunidades, ya que constituye una medida seudo inclusiva que desvía los discursos y su concreción en el marco de la legitimación de la diversidad).

- *Dimensión Estructural:* aporta una revisión crítica y estratégica sobre el ideario filo-antropológico decretado por la escuela a través de su discurso oficial, en respuesta a la demandas de la sociedad. Este proceso de ideologización histórico-cultural, es concretado en el marco del Proyecto Educativo Institucional de la escuela, más específicamente en su misión y visión institucional.

Sin embargo, gran parte de los idearios filosóficos y antropológicos son creados desde la ensoñación neoliberal inconsciente de seleccionar a los mejores, idea que es aportada desde un paradigma racionalista o academicista de la educación. En esta visión, lo que interesa discursivamente a las

escuelas, es dar a conocer una formación que legitime la normatividad y desconozca tres de los principales fundamentos de la educación, como son la *transformación del sujeto*, la *libertad de consciencia* y la *diversidad* de su estudiantado.

La dimensión estructural en el marco de la escuela inclusiva, adopta una visión explicativa sobre cuáles de los valores imperantes en la escuela están dirigidos a respaldar la diversidad y en ellos, cuales demuestran un nivel de disonancia entre lo decretado por el aparato ideológico escolar en función de su dimensión práctica.

El ideario filosófico en la escuela inclusiva, busca colocar en un lugar central y accesible para su comprensión, el valor de la inclusión y no como un proyecto más dentro de la escuela. En esta escuela abierta a la diversidad, la inclusión desde todas sus manifestaciones, debe quedar prescrita en la visión, la misión y en los valores institucionales establecidos por toda la comunidad escolar. A fin de cuentas, se espera incrementar el *compromiso reflexivo* por la vía del sentido de *pertenencia*. Posteriormente se deberán articular canales de diálogo y deliberación del saber, que permitan comprender la semántica de cada actor escolar respecto del desafío de educar en y para la diversidad.

- *Dimensión Organizacional*: desde la mejora de la calidad en la escuela inclusiva, la dimensión organizacional apuesta por determinar bajo qué condiciones los recursos presentes en la institución se convierten en barreras a la inclusión y nuevos espacios de exclusión. En este sentido, la comunidad escolar deberá reflexionar sobre las con-

diciones financieras, políticas, didácticas, tecnológicas, curriculares y del desarrollo docente que gravita en torno a la profesionalización de la acción educativa.

Dentro de la mejora de la escuela inclusiva, el factor organizativo asume una dimensión que permite no sólo comprender la identificación de diversos tipos de barreas, sino más bien, comprender los procesos de colegiatura y coacción destinadas a su superación. Bajo este marco de actuación, se instaura la idea de colegiatura ya que a través de ésta se promoverá la unión de diversos componentes y actores en base al surgimiento de una identidad común, que otorgue sentido y relevancia a la actuación emprendida a través del tiempo.

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

Esta idea aporta para la construcción y desarrollo de la escuela inclusiva, una mirada sobre las dinámicas de poder que tienen lugar en la micro-política de la institución. Sin duda alguna, esta dimensión aporta un gran nivel de significación ya que propone a la comunidad escolar hacer consciente cuáles son los espacios de resistencia y relegación que ésta, ha instaurado; respecto de los estudiantes atravesados por la exclusión en sus diversas manifestaciones.

- *Dimensión Cultural*: dimensión sobre la

cual convergen todas las demás dimensiones citadas. Esta se construye en base a los prejuicios, juicios, creencias, esquemas socializantes, visiones históricas y a-históricas que explican la escuela y los sistemas de representación en relación directa a la actuación articulada por cada comunidad.

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

Es en este campo, que el capital simbólico de la escuela debe experimentar un proceso de *des-habitación* y *des-socialización*, a fin de comprender la visión representacional que la misma efectúa sobre la diversidad, la inclusión y los procesos de exclusión, contribuyentes a homogenizar ante el discurso oficial a sus estudiantes. Asimismo, en la medida que la comunidad sea consciente sobre los contextos de exclusión que en su historia pasada, actual y proyectiva ha articulado, ésta podrá reconocer y sensibilizarse con las *variedades de miseria y degradación* de la cual han sido objetos aquellos estudiantes que buscaban ser legitimados.

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

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

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

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

En cuanto, la escuela pone en marcha procesos de cooperación y colegiatura, estará *des-habitando* aquellas creencias pre-reflexivas sobre el desarrollo de su tarea. Asimismo, promueve un aprendizaje reflexivo sobre los problemas reales (puntos críticos

claves)⁵ que a todos atañen, sin dejar de legitimar en ésta discusión, los esfuerzos profesionales que jornada a jornada desarrollan todos y cada uno de sus profesores, enmarcados en éstos; la figura que realiza la tarea socioeducativa.

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

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

Históricamente, la escuela, como aparato ideológico, se ha constituido como un sistema híbrido, esto es; porque los discursos oficiales le han otorgado discursivamente, el poder de disciplinar, socializar y culturizar en base a parámetros homogenizadores y panópticos. Sin embargo, la ilegitimación del profesorado y de la escuela, ha constituido un punto nodal sin resolver. No sólo por la pérdida de su función social, sino más bien, por los dilemas prácticos que recaen sobre dicha función.

En este contexto, la escuela inclusiva aparece en el contenido interno de los discursos

5 Problema, deseo, bloqueo que ha sido identificado y se muestra potencialmente superable a través de a través de respuestas que revelan el inconsciente colectivo de la escuela.

docentes, como una *ensoñación*, como algo *imposible*, como algo *bonito*, pero nunca como un patrón de diversificación y crecimiento social. Y es en esta linealidad, que la diversidad ha sido negada y es hoy, uno de los grandes enginas y desafíos que la escuela debe enfrentar en sus dimensiones: ideológicas, estratégicas y socioeducativas.

Para Fullan (2002), las escuelas que desean incrementar sus niveles de comprensión, asociados a los procesos de intervención institucional, deberán valorarse desde la teoría de la complejidad⁶.

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 actuación que le corresponde al interior de cada acontecer institucional.

6 La teoría de la complejidad, constituye una de las manifestaciones concretas del modelo de pensamiento complejo planteado por Edgar Morin. 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" (Morin, 1997:66).

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

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

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

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

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

Otra manifestación de los espacios de colegiatura, es que se asumen como un pro-

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

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

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

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

Con esto, no se busca una visión reduccionista sobre el comportamiento psicosocial de sus actores, sino que se promueve un marco de actuación fiable para caracterizar las formas

en que las personas abordan el trabajo y en ellos, develar las corrientes de significados que orientan sus acciones frente al contexto institucional, a la situación de conflicto y a los conflictos de interés y de relación.

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

- **Simbiosis:** comportamiento organizativo caracterizado porque los individuos se complementan unos a otros en la instrumentación de sus respectivos cometidos.
- **Comensalismo:** actitud que desarrolla una relación positiva que tiene lugar cuando varias personas se reúnen y juntan su energía para realizar una actividad durante un tiempo determinado. En este comportamiento, la idea de consolidación de equipos carece de sentido.
- **Mutualismo:** relación que se da cuando dos especies aprovechan un mismo recurso o cuando la actividad de una de ellas reporta algún beneficio a la otra al interior de los procesos de *transformación* y *colegiatura*.
- **Inquilinismo:** comportamiento que describe la ausencia de compromiso con el escenario sociopolítico y socioeducativo en el que se desempeña. Muestra también, apatía con los objetivos institucionales sobre los cuales se le pide desarrollarse.
- **Parasitismo:** constituye una relación perjudicial para el desarrollo de la organización educativa, ya que supone la emergencia de ciertos grupos que buscan el beneficio para sí mismos y en ellos; no observan los costes que

esto supone para el resto de su comunidad.

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

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

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

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

Es bajo esta construcción social, que la escuela en su esfuerzo por reivindicar sus pro-

cesos tendrá que considerar su experiencia anterior de desarrollo, la historia, las perspectivas culturales y las dinámicas de poder que en ella han tenido lugar. Para lo cual, es recomendable, identificar qué aspectos de la racionalidad técnica orientaron su accionar, o bien, describir qué o cuáles de sus manifestaciones se constituyen hoy como dimensiones pre-reflexivas en su actuación.

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

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

Por otro lado, estas estrategias, si buscan constituirse como un sistema de transformación, necesariamente, han de contemplar en un lugar central las dinámicas de colaboración, la salubridad de los vínculos existentes con la comunidad y los patrones internos/externos que garantizan en cambio real de la dificultad al interior de la institución. Finalmente, éstas estrategias serán más efectivas en la medida en que su dimensión práctica, a través de su justificación político-

ideológica, logren emerger desde los conocimientos previos y analíticos situacionales que la escuela ha logrado identificar.

Será bajo esta actuación, que la comunidad comprenderá la dimensión flexible de su conocimiento, mediante la creación de un lenguaje común para explicar y referirse a los procesos pedagógicos e institucionales orientados a respaldar a diversidad, en todas y cada una de sus dimensiones. A su vez, la instauración de esta consciencia semántica permitirá develar el verdadero *habitus* y la *distinción* (Bourdieu, 1999) sobre los elementos y las prácticas que son visibles pero a menudo indescifrables, como así también, cuáles de las creencias básicas se dan por supuestas, pero continúan apareciendo como invisibles y no conscientes.

3.2. El análisis estructural: revisión de las prácticas existentes

Una de las estrategias más importantes, ligadas a la construcción y desarrollo de una escuela, que orienta sus acciones hacia la inclusión, la equidad y la calidad, es el análisis estructural⁷.

El análisis estructural, puede definirse como un proceso analítico, que en su esfuerzo por comprender e interpretar los escenarios que requieren de transformación, deberá identificar cuáles de las categorías

⁷ Proceso analítico-clínico, a través del cual la comunidad realiza un análisis crítico y propositivo sobre las políticas, prácticas y culturas destinadas a respaldar la diversidad en sus estructuras. Durante este proceso es fundamental que la escuela logre visibilizar que aspectos han otorgado un lugar central a la diversidad, a la igualdad, a la equidad y calidad en su historia institucional.

emergentes le permiten reconstruir el saber pedagógico que la escuela ha logrado hasta este momento, respecto de los procesos de inclusión socioeducativa.

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

Sin duda, la comprensión estructural y situacional de la escuela, deberá ser asumida desde un análisis sistémico y unificador, que integre y promueva criterios de interpretación sobre aquellas medidas que describen y permean los nuevos sistemas de inclusión excluyente.

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

Es fundamental, objetivar esta dimensión

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

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

Frente a este gran desafío, es que se sugiere sistematizar un saber de tipo fenomenológico, que permita desde el corazón mismo de la escuela identificar qué tipos de actitudes y creencias se constituyen como mecanismos de incompreensión sobre estas actuaciones y en ellas; cuáles son vistas como reales procesos de comprensión inconscientes sobre aquello que se busca modificar. Ante lo cual, podemos contemplar los siguientes ámbitos de interpretación, tales como:

- Analizar los espacios que se constituyen como fuente de resistencia y relegación de ciertos estudiantes al interior de cada escuela.
- Identificar qué aspectos de sus lineamientos institucionales se inscriben dentro del marco de la inclusión y; bajo esta mirada, cuáles se constituyen como nuevos y reales contextos de exclusión.
- Describir y poner en común los de-

safios, las interrogantes y los cuestionamientos que la escuela desde su visión representacional constituye un aspecto pre-reflexivo de su actuación.

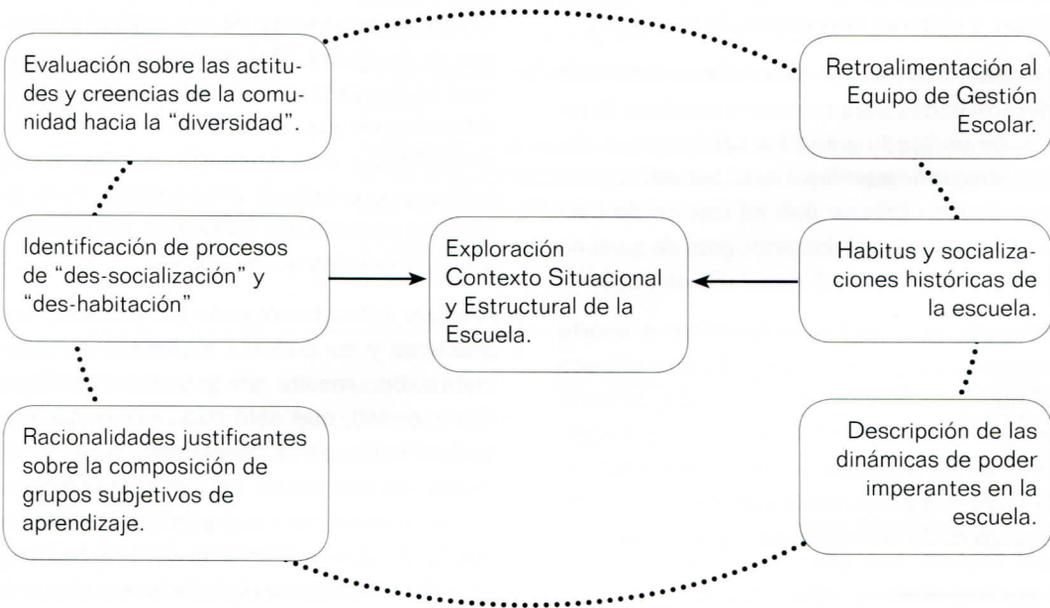
- Explorar las manifestaciones ideológico-culturales que permiten reorientar la visión representacional y las creencias de la comunidad hacia un espacio más inclusivo al interior de la misma.

Tal como se ha mencionado anteriormente, el análisis estructural tiene como propósito efectuar una revisión detallada sobre la

situacionalidad actual y proyectiva de la comunidad (visión representacional y conciencia organizativa) y de la escuela (políticas, prácticas y culturas sobre los escenarios de *inclusión e inclusión excluyente*).

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

ESQUEMA DE CONFLUENCIA SOBRE EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA



Fuente: Ocampo, 2012.

Es entonces, esta observancia, la que facilitara la caracterización de los potenciales puntos críticos claves a transformar. Según Foladori (2006), esta comprensión inconsciente supone “...un problema de lógica que se impone más allá de lo esperable, ya que hay mecanismos que operan para que determinadas realidades aparezcan como no vistas y hay discursos que omiten registrar y reflexionar sobre ciertos temas...” (Foladori, 2006:182).

Sin duda, el análisis estructural cobrará real significación, en la medida que sus actuaciones sean centradas en tres dimensiones de la intervención institucional inclusiva, como lo son: 1) las políticas y los lineamientos institucionales 2) la cultura escolar, institucional y profesional (punto ciego de la organizaciones educativas)⁸ y 3) las prácticas como medio catalizador y mediador entre las políticas y culturas imperantes en la escuela.

No obstante, estas dimensiones han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades educativas que deseen brindar una educación de calidad, en base a sólidos principios de igual de posiciones y equidad social (Rawls, 2002).

Para ello, será necesario revitalizar el aporte sustantivo y el valor agregado que entrega el potencial cultural, cuya esencia, es en sí misma, un lineamiento relevante para comprender los procesos de cambio y aprendizaje (organizacional, socio-político y socio-pedagógico) de las organizaciones escolares.

8 Componente metaorganizativo y sociopolítico asociado al estudio de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, el cambio ha de ser entendido desde un planteamiento próximo a Fullan (2002) como una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada implicando potencialmente una reconstrucción permanente de su accionar. Comprender sin embargo, la complejidad que encierra la dimensión cultural en la institución educativa, constituye un sólido desempeño de comprensión para la comunidad, debido a que promueve una reflexión unificada emergente en torno a los factores de transformación que propenden la real inclusión y diversificación de la escuela con foco en la equiparación de posiciones dentro de la misma.

Si la escuela, aloja esta reflexión al interior de sus estructuras más complejas, brindará un marco de actuación más heterogenizador sobre el verdadero valor de la inclusión y la *diversidad*, como elemento clave para el reposicionamiento de los sujetos al interior de la misma. Del mismo modo, promoverá el rediseño de sus estrategias, la modificación de sus estructuras vinculadas a la comunidad y a su dimensión cultural, a sus políticas y prácticas emergentes. Para lo cual, se recomienda considerar las siguientes dimensiones e indicadores:

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

Sin duda, la acción participativa y la ca-

**DIMENSIONES E INDICADORES CRÍTICOS ASOCIADOS
A LA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL INCLUSIVA**

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

Fuente: Ocampo, 2010.

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

No obstante, será conveniente entonces, conducir la reflexión y en ella; apoyarse en las diversas estructuras que orientan y dan vida a la escuela en sus diversas dimensiones. Para lo cual, será necesario que la escuela se pregunte: ¿de qué manera los esfuerzos institucionales y socio-pedagógicos que hasta este momento hemos de-

sarrollado se alinean directamente en el contexto de la inclusión socioeducativa? y ¿cuánto de lo que creemos estar haciendo en el marco de la inclusión representa un camino errado?

Serán éstas y otras interrogantes, las que cada comunidad debe formularse, al interior de un inacabado ciclo reflexivo de profundas transformaciones, respecto de sus creencias y procesos prácticos, cuyos canales de reflexión permitan articular un conocimiento generativo⁹ en toda la comunidad; que garantice los reales puertos de acceso al conocimiento y a la centralidad de su tarea en el marco del contexto socioeducativo y sociopolítico en el que se dispone a trabajar.

Es fundamental, dentro de esta fase, articular espacios de comunicación reflexiva sobre las formas adoptadas y creencias identificadas en las bases contextuales de la escuela. Para ello, se propone realizar jornadas grupales de reflexión, organizando equipos de trabajo y situando en el centro de ellas, ejemplos directos de la escuela y de sus prácticas. A continuación, se proponen las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué diría acerca de los efectos que produjo su trabajo de enseñanza en sus estudiantes?
- ¿Cuáles de esos efectos garantizan espacios de real inclusión para sus estudiantes?,

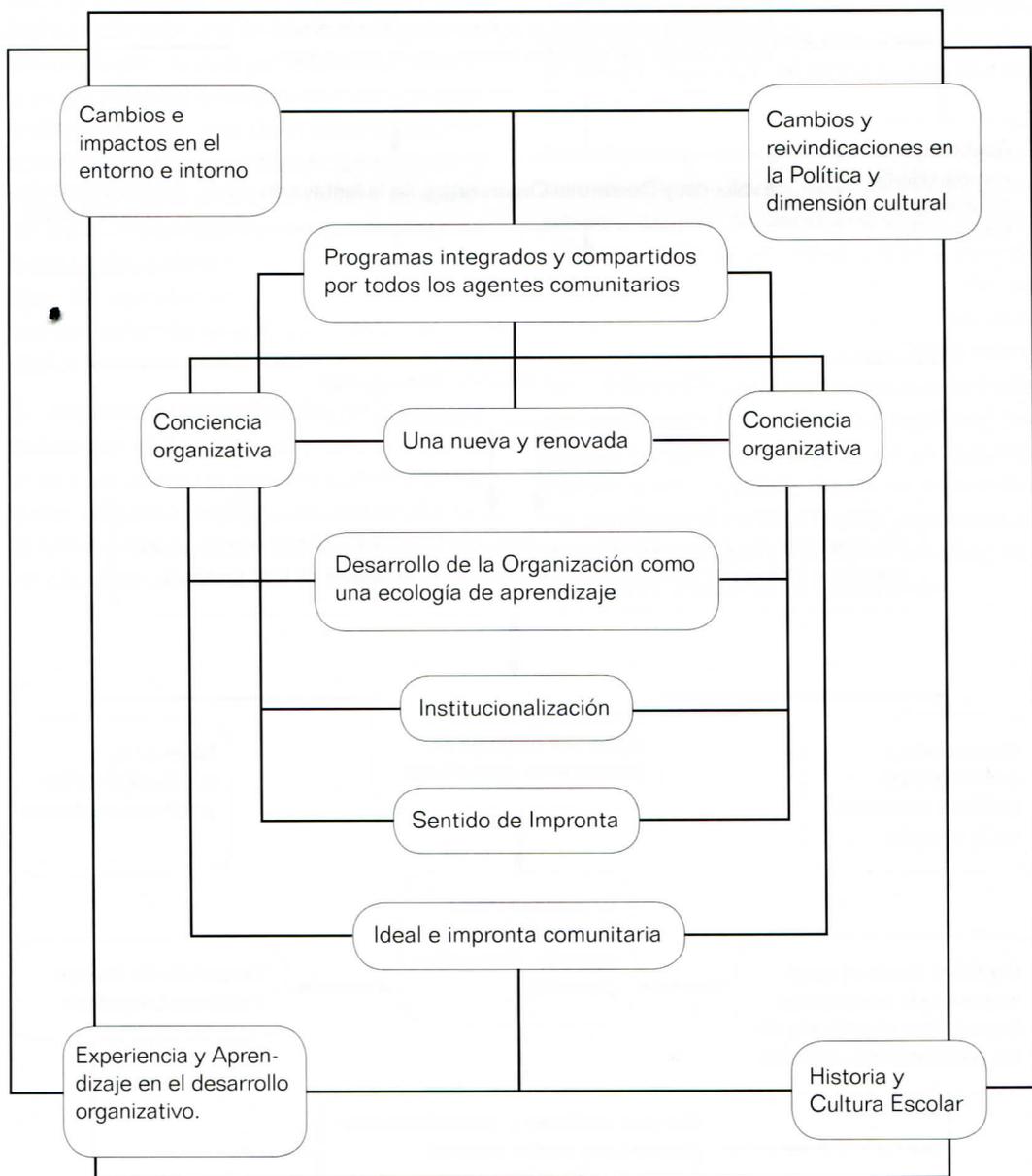
⁹ El desarrollo del conocimiento generativo es una pieza angular en la consolidación de espacios de real inclusión al interior de las estructuras escolares. El conocimiento de generativo debe entenderse como una "comprensión de gran amplitud", ya que promueve un estilo de reflexión centrada en temas ricos en posibilidades y conexiones. Este es un conocimiento que no se acumula sino que se actúa. Ayuda a los agentes comunitarios a comprender el mundo y a desenvolverse sobre las complejidades que se inscriben en él.

¿cuáles no?

- ¿De qué manera las actuaciones desarrolladas hasta este momento por la comunidad le permiten a usted comprender flexiblemente los dispositivos dispuestos al interior de la misma?
- ¿Bajo qué condiciones su actuación y la de su comunidad, garantizan un real escenario de inclusión y legitimación para todos sus estudiantes?
- ¿De qué manera la comunidad y sus agentes se han organizado, de modo que ofrezcan a todos sus estudiantes, nuevas experiencias educativas de acceso y participación en las más diversas aristas de la institución?
- ¿Qué evidencias socioeducativas y sociopolíticas permiten dar cuenta de las barreras ideológicas y culturales a la inclusión, respecto del surgimiento de nuevas formas de exclusión presentes en mí y en la comunidad que integro?
- ¿Qué pasaría si la incertidumbre que aparece en cada caso es en realidad parte de un acierto de la comunidad?
- ¿De qué manera se muestran efectivas las actuaciones emprendidas por la institución para reducir las medidas de pseudo-inclusión, los procesos de relegación y relegamiento al interior de las prácticas organizativas y de aula?

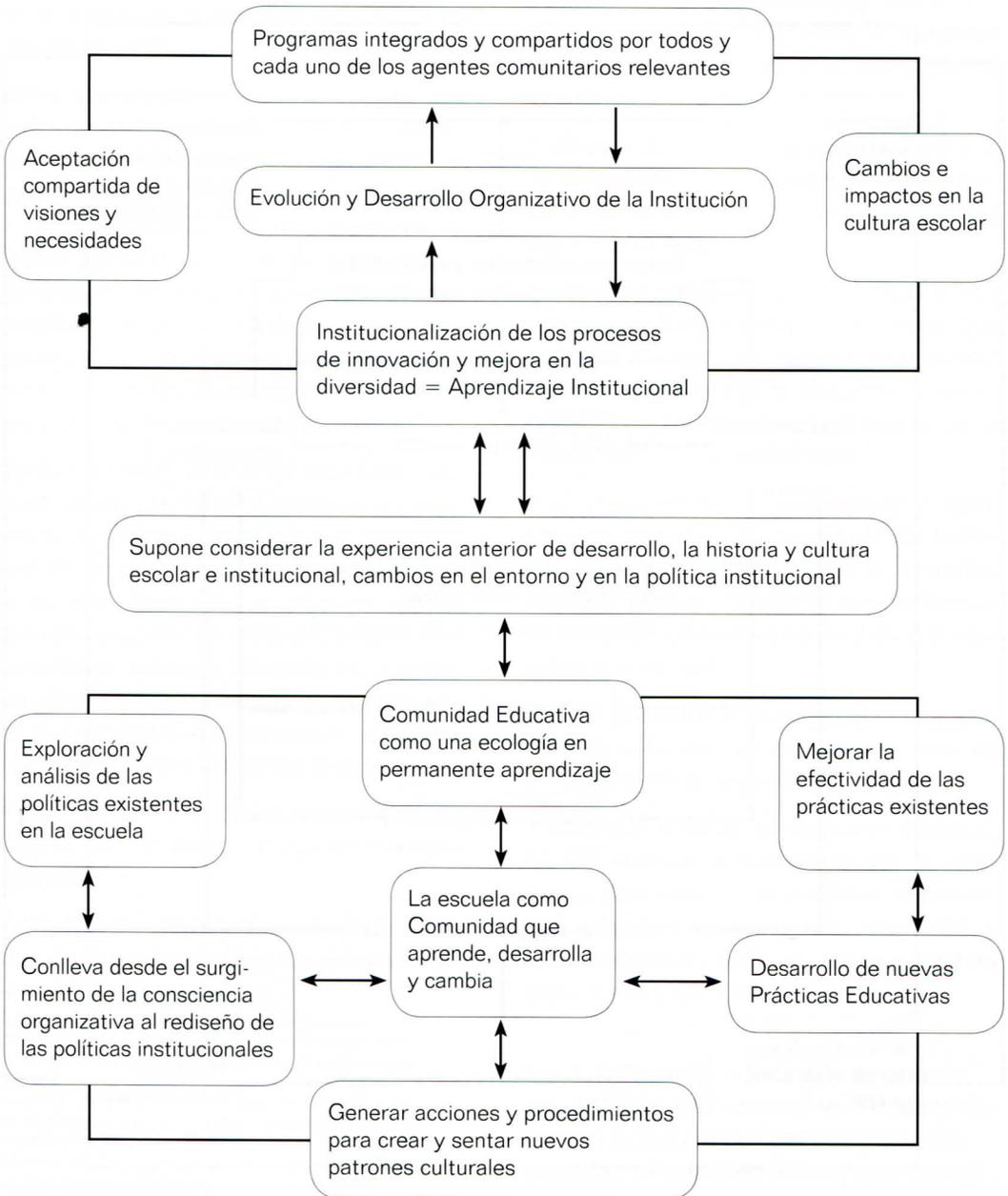
3.2.1. Esquema sobre los procesos de análisis estructural al interior de las consciencias organizativas dispuestas al cambio (Ocampo, 2010).

TRANSFORMACIÓN Y CONSCIENCIA ORGANIZACIONAL EN EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCUELA INCLUSIVA



Fuente: Ocampo, 2010.

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



4. Conclusiones

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

Sin embargo, la reivindicación de la escuela inclusiva tendrá sentido, si y sólo sí; esta se constituye como un espacio social y constructo político-ideológico es capaz de reflexionar sobre su experiencia, sobre sí misma como proyecto social y cultural, como

negación de la realidad del ser que en este instante la constituye como institución, como negación de la realidad existente o simplemente de lo que en ese momento es, y que desea transformar intentando develar el compromiso ético de todos y cada uno de sus actores.

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

Bibliografía

- **Bourdieu**, P. (2000). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Bourdieu**, P. (1981). Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política, en *Fahrenheit 450*, año 1, N°3, París; citado en Kaplan, C. (2007). *Inteligencia Escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **Dubet**, F. (2012). *Repensar la Justicia Social con el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- **Foladori**, H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago: Ediciones ARCS.
- **Foucault**, M. (2006). *Los Anormales*. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.
- **Fullan**, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- **Kaplan**, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- **Kaplan**, C. (2007). *Inteligencia Escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **Lewin**, K. (1970). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. París: Presses Universitaires e France.
- **Morin**, E. (1997). *La méthode I. La nature de la nature*. París: Seuil.
- **Narodowski**, M. y Andrada M. (2000). *Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino*. Doc. de trabajo, 36. Buenos Aires: CEDI.
- **Navia**, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Ciudad de México: Pomares.
- **Newman**, F. M., & Wehlage, G.G. (1995). Five standars for authentic instruction. *Educational Leadership*, Vol. 50, (87), 15-19.
- **Ocampo**, A. (2010). *Hacia la reivindicación de la Escuela Inclusiva*. Sevilla: Eduinnova.
- **Ocampo**, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Berlín: Editorial Académica Española.
- **Perrenoud**, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- **Schön**, D. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- **Schwab**, J. (1987). 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.
- **Stone Wiske**, M. (2006). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.