



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo

Figuroa-Céspedes, Ignacio; Soto Cárcamo, Jorge; Yáñez-Urbina, Cristopher

Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo

Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415028>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>




Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo

Conceptions about educational change in teachers of municipal schools participating in an inclusive development project

Ignacio Figueroa-Céspedes
Universidad Diego Portales, Chile
ignacio.figueroa@mail.udp.cl

 <http://orcid.org/> <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415028>

Jorge Soto Cárcamo
Universidad Diego Portales, Chile
jorge.sotoc@mail.udp.cl

 <http://orcid.org/> <https://orcid.org/0000-0001-5107-5668>

Cristopher Yáñez-Urbina
Universidad Diego Portales, Chile
cristopher.yanezu@mail.udp.cl

 <http://orcid.org/> <https://orcid.org/0000-0001-7171-9686>

Recepción: 14 Noviembre 2017
Aprobación: 11 Noviembre 2018

RESUMEN:

Este artículo analiza las concepciones sobre el cambio educativo en docentes participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo, en escuelas municipales de Santiago de Chile. Este proyecto busca propiciar, mediante la participación de la propia comunidad escolar, la creación de estrategias para abordar las barreras detectadas por el colectivo. Se identifican, mediante un estudio de casos y un análisis cualitativo, las concepciones de los participantes a partir de dos ejes centrales Transformación/Transacción e Integralidad/Fragmentación. Emergen a partir de un análisis tipológico, cuatro posiciones dinámicas y articuladas acerca del cambio educativo: Cambio Comunitario, Integracionista, Eficiente y Burocrático. Cada una de estas configuraciones con visiones propias que anticipan trayectorias y desafíos posibles. Los resultados permiten problematizar las condiciones de la escuela y sus participantes para favorecer un trabajo desde una perspectiva inclusiva, en el contexto de la educación municipal.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Inclusivo, Cambio Educativo, Concepciones, Guía para la inclusión educativa.

ABSTRACT:

This article analyzes the conceptions about educational change in teachers participating in an inclusive development project, in municipal schools in Santiago, Chile. The project aims to favor, with the input from the school community, the creation of strategies to overcome the barriers detected by the group. It is identified by the use of qualitative analysis and case studies, the conceptions of the participants through two principal axis: Transformation/Transaction and Integrity/Fragmentation. Through typological analysis emerge four dynamic and articulated positions about educational change: Communitary, Integrationist, Efficient and Bureocratic. Each one of these configurations with visions that anticipate possible trajectories and challenges. The results presented allow to problematize the conditions and implications for the schools and their participants to favor a work in an inclusive perspective, in the context of the municipal education system.

KEYWORDS: inclusive development, educational change, Conceptions, index for inclusion.

INTRODUCCIÓN

Las dinámicas de exclusión existentes en el sistema educativo chileno, sus inequidades y continuas discriminaciones vuelven necesario el hecho de repensar la función de la escuela en la sociedad (Dussel, 2004). Lo anterior implica una tarea urgente vinculada a múltiples acciones que sobrepasan con creces la mirada que asocia la inclusión como un tipo de educación y con cierto tipo de estudiantes en particular. La inclusión en educación implica un proceso transformacional profundo, el cual busca conectar principios y valores con la práctica pedagógica a través de una acción consciente, capaz de proponer innovaciones y transformaciones locales. Siguiendo a Booth y Ainscow (2004), los principales cambios hacia la inclusión implican la realización de un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para que todos los estudiantes en su escuela y localidad aprendan y participen. Ahora bien, acercar el aprendizaje y la participación a todos y todas implica un desarrollo particular de nuestros sistemas educativos y de aquellas condiciones para responder a la diversidad (Booth y Ainscow, 2012).

Escudero (2000, citado en Arnaiz, 2003), señala que se encuentra un sistema educativo de marcado individualismo, altamente selectivo y competitivo en pos del logro de estándares. Políticas asociadas a evaluaciones estandarizadas, *accountability* y sistemas de progresión curricular definen procesos pedagógicos los cuales en sí mismos generan barreras al aprendizaje y participación para muchos estudiantes. A esto se suman las concepciones restringidas sobre la diversidad presentes en los establecimientos educativos (Aguado y Ballesteros, 2012), frecuentemente asociadas a una visión compensatoria a través de categorías construidas a priori (inteligencia, género, lengua, etc.) (Aguado y Ballesteros, 2012; Apablaza, 2014), lo que se conecta a fenómenos de discriminación. Abordar estas barreras implica definir y formular las maneras de responder a la diversidad de nuestros sistemas educativos formales.

En el último tiempo el fenómeno de inclusión ha tomado fuerza en los diferentes niveles educativos, no obstante, el eslogan con el cual ha sido presentada y la transformación pretendida, ha creado dificultades en su proceder dentro del sistema escolar (Barton, 2011). En este sentido, Escudero y Martínez (2011) denuncian que todas las reformas educativas se han declarado inclusivas, pero la gran mayoría de estas reformas, han sido incapaces de combatir las dinámicas y las estructuras que vulneran valores y principios de justicia educativa, no logrando evitar la exclusión.

En Chile, las políticas educativas han establecido normas que se enfocan principalmente en la atención a la diversidad, buscando abordar las problemáticas de exclusión y discriminación en la escuela (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). Políticas actuales como la Ley de Inclusión N° 20.845 (Ministerio de Educación, 2015), orientan respecto a algunos principios como la no discriminación arbitraria, el término del copago de las familias por la educación y el fin del lucro en la educación pública. Sin embargo, salvo el aporte que implica la obligatoriedad de tener consejos escolares en las escuelas que reciben subvención del estado, es posible interpretar que el objetivo de esta ley no es la inclusión educativa como tal, sino la regulación del sistema de provisión privada, implicando ajustes para eliminar los excesos del sistema como el chileno (de provisión mixta), manteniendo y fortaleciendo los mecanismos de mercado que lo regulan (Observatorio Chileno de Políticas Públicas Educativas, 2015).

Es probable que las limitaciones para coordinar los debates ligados a la inclusión, tengan relación con nuestra propia dificultad para observar en un sentido crítico los efectos de políticas educacionales basadas en valores neoliberales las cuales configuran barreras a la inclusión y que son parte integrante de las propias estructuras tanto sociales como económicas e ideológicas (Booth, 2006; Sapon-Shevin, 2013). El foco puesto en los valores que subyacen a los procesos de mejora en la escuela pasa a ser relevante. ¿Cómo desarrollar una visión basada en un enfoque de derechos si las presiones cotidianas del sistema validan y fomentan relaciones basadas en la búsqueda del beneficio personal por sobre las necesidades y enfoques del otro? ¿De qué forma revalorizar la colaboración en un contexto en el cual el influjo de la competencia muchas veces define lo que se suele entender como *calidad*?

No podemos «cambiar las escuelas» sin observar las debilidades de nuestras políticas o al menos revisar aquellos valores que las inspiran, trascendiendo las estructuras tradicionales de los sistemas educativos (Sapon-Shevin, 2013). Revisar los valores que inspiran estos cambios implica asimismo reconocer la factibilidad que tiene la propia escuela de dejar huellas de una sociedad más justa e igualitaria, a partir de la construcción de una cultura que valore la diferencia, promovéndola como base del enriquecimiento personal y social (Dussel, 2004).

Para Booth y Ainscow (2012), el desarrollo inclusivo de un establecimiento educativo implica procesos de cambio inspirados en valores, es decir, el centro del cambio está en la puesta en práctica de los valores inclusivos a partir de procesos reflexivos en los cuales las comunidades educativas generen conciencia acerca de la necesidad de modificar las propias estructuras organizativas en tanto políticas, culturas y prácticas. En este sentido, se busca establecer propuestas que coordinen lo local y lo global, focalizándose en los desafíos propios de cada comunidad de la mano de un proyecto ético que responda a preceptos trascendentes y al entorno sociocultural de la institución.

El desarrollo inclusivo implica “la búsqueda de instituciones educativas abiertas, seguras, respetuosas de la diferencia, colaboradoras y motivadoras, donde cada persona se sienta valorada y desarrolle todo su potencial” (Figueroa, Soto y Sciolla, 2016, p. 2). Esta visión, que puede resultar atractiva y convocante, choca muchas veces con esquemas tradicionales que no suelen conversar con los ideales de igualdad, comunidad y respeto por las diferencias (Booth y Ainscow, 2012). En este sentido, gran parte de la apuesta de cambio que subyace a esta mirada transformacional implica, parafraseando a Caruso y Dussel (1996) repensar el lugar de la escuela en el mundo, favoreciendo apuestas que se fundamenten en un optimismo local y específico que enfatice en la innovación y búsqueda de la libertad y oportunidad para fomentar nuevas modalidades y relaciones pedagógicas. Esta visión local y situada emerge de una visión crítica y transformadora de la pedagogía, la cual inspiró la propuesta que subyace a este artículo.

En este marco, entre los años 2014 y 2016 se desarrolló en una comuna de Santiago una experiencia de transformación basada en la investigación acción y utilizando el enfoque de la tercera edición del *Index for Inclusion*, traducido al español como *Guía para la inclusión educativa* (Booth y Ainscow, 2012), en el contexto de un programa de acompañamiento desarrollado por el equipo del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales, con el apoyo de la red *Index For Inclusion Network* (www.indexforinclusion.org).

Uno de los grandes desafíos de este proyecto fue el de construir propuestas para transformar la escuela y hacerla más sensible a la diversidad, sin embargo surgen algunas preguntas: ¿Desde dónde se realiza ese ejercicio reflexivo? ¿A partir de qué bases se piensan los cambios? ¿Cuáles son las formas en que los participantes construyen la idea de desarrollo y toman posición respecto a este proyecto transformacional? Esto es particularmente relevante en la medida que existen tensiones significativas entre los enfoques y culturas de cambio, implicando posibilidades transformacionales, desde distintos lugares (reforma o innovación, por ejemplo) (Fullan, 2002), las cuales podrían predeterminar posicionamientos y anclajes diversos. En este sentido es particularmente relevante en este artículo el hecho de valorar el lugar de los propios participantes, la comunidad, en la producción de estos cambios, así como su legítimo anhelo de construir una visión propia de esta articulación. Este artículo busca profundizar en la significación que tienen los participantes respecto a los cambios desde la mirada inclusiva, en el contexto de un proyecto de investigación acción a partir de los materiales de la Guía para la inclusión.

MARCO CONCEPTUAL

Existe una polisemia sobre lo que se entiende por inclusión educativa. García, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez (2013) ha definido dos aproximaciones a la inclusión educativa: una desde una línea **moderada** y otro desde un **enfoque crítico**. En la *línea moderada* se plantea un proceso de cambio desde una noción

de calidad para todos, con objetivos relativamente modestos sin muchas modificaciones en cuanto al trabajo pedagógico, coexisten los conceptos de integración e inclusión a través del etiquetaje de los estudiantes que presentan NEE, con la lógica de que todos deben recibir las mismas oportunidades de aprendizaje mediante apoyos específicos, el cual es el punto de partida para equiparar las capacidades. Desde la *perspectiva crítica*, se promueve una visión de diversidad como connatural a la sociedad y a los sistemas educativos y se enfoca en la construcción de una cultura escolar que disminuya las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y de la comunidad escolar en su conjunto. Esta noción tiene como base, fundamentos éticos para la vida en sociedad. Uno de ellos es el concepto de equidad, este implica, por una parte, mirar una educación la cual favorezca los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes de su entorno próximo; y por otra, se relaciona con la comprensión que una educación de calidad para todos no depende solo de la realidad intraescuela, sino de un compromiso social transformador en mira a una sociedad más justa (Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2013).

Los cambios en educación toman tiempo y para tener una inspiración inclusiva transformadora deben ser gestados por la propia comunidad escolar, a través del diálogo, debate y decisión de todos sus integrantes (Miranda, 2002). Ahora bien, existen distintos enfoques para comprender el cambio educativo, dos de los más relevantes son el movimiento de la Eficacia Escolar y el movimiento teórico práctico de la Mejora Escolar.

Aguado y Ballesteros (2012) explican la Eficacia Escolar como un movimiento que estudia los factores de las escuelas que repercuten en forma positiva en el rendimiento académico de los estudiantes, de este modo obtener, como establecimiento educativo, resultados superiores a los esperados de acuerdo al nivel socioeconómico. Según Cuttance (1987, citado en Arancibia, 1992), este enfoque se asocia a los conceptos de calidad y equidad. Calidad entendida en términos de resultados académicos y Equidad desde el equiparar las características de entrada de los sujetos. Conforme a esto, no basta con conocer las escuelas con mejores resultados, sino cuáles han podido compensar de mejor manera las características de entrada de los estudiantes. Estos conceptos ayudarían a definir qué escuelas son efectivas y cuáles no.

Múltiples estudios de efectividad escolar en distintas partes del mundo han llegado a caracterizaciones similares de escuelas efectivas. Arancibia (1992) indica: tienen un sentido de misión con metas claras, con buen liderazgo y un clima escolar positivo; con altas expectativas frente al aprendizaje, con focalización en lo académico, retroalimentación permanente a los docentes y estrategias motivacionales positivas; finalmente advierte compromiso de la comunidad y de los profesores, y una enseñanza efectiva.

Por otra parte, el movimiento de la Mejora Escolar según Aguado y Ballesteros (2012) tiene el foco puesto en la transformación de la escuela, centrándose en los procesos que se dan al interior de estas. Interesan los procesos de enseñanza y aprendizaje y promueven el desarrollo de la capacidad de la escuela hacer sostenible el cambio (Hopkins, 2008), con un foco amplio que considera el desarrollo del estudiante, sus docentes y la propia institución. De este modo, se promueven los aprendizajes, no solo de los niños, sino de toda la comunidad, poniendo un fuerte énfasis en el trabajo profesional, la participación, un enfoque transformacional del liderazgo y del trabajo en equipo.

Para desarrollar el potencial del establecimiento educativo, debe realizarse una evaluación a nivel de institución y de aula. Tanto el ritmo como la focalización dependerán de las características de las escuelas y de sus prioridades. Asimismo, Hopkins (2008) advierte que, en este mismo proceso de cambio, se encuentra la dimensión estratégica que tiene relación con la capacidad de la escuela para llevar a cabo la transformación. Ambos aspectos del mejoramiento se direccionan hacia el cambio en la cultura escolar, lo que para Fullan (2002) implica una *reestructuración* a partir de la *reculturización* de los hábitos, habilidades y prácticas de la institución en miras hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación. Se propone una nueva relación con los padres/comunidad, la tecnología, la política del Gobierno, debiendo unirse a una variada red de alianzas con otros colegas, las universidades, el mundo de los negocios, etc. (Hargreaves y Fullan, 1997, citados en Fullan, 2002).

El enfoque de la mejora escolar se caracteriza por creer en el aprendizaje y el desarrollo de las escuelas. Las metodologías que propone incorporan una relación horizontal entre los participantes, creando un equipo basado en la colaboración más que en la competencia, compartiendo el conocimiento. Se cree en la diversidad de estrategias, por lo tanto, en el respeto por la individualización. Como se mencionaba anteriormente, el currículum oculto que se transmite también es relevante a la hora de ofrecer visiones sobre el desarrollo de las escuelas.

DESARROLLO INCLUSIVO

Los cambios en la escuela, desde una mirada inclusiva transformadora, deben inscribirse en la creación de culturas escolares abiertas y respetuosas a la diversidad. Barth (2002) plantea que la **cultura escolar** es un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, valores, tradiciones y mitos los cuales se encuentran profundamente arraigados en la organización educativa. Uno de los aspectos necesarios de abordar en la construcción de esta cultura, es la colaboración en tanto concepto y práctica. La idea de la colaboración conduce a tomar en cuenta al otro y lo otro, y es un paso necesario para abordar los temas de inclusión y diversidad, porque a partir de esta colaboración se gesta la posibilidad de sinergia, compromiso y encuentro de toda la comunidad.

En la misma línea, destacando la importancia de hacer explícita la cultura escolar como dimensión clave de cambio y mejora, Viñao-Frago (2002) señala que los procesos de innovación, renovación y mejora requieren de un desarrollo de toma de conciencia acerca de los rasgos de la cultura escolar la que proviene de una fase de autoevaluación y reflexión crítica.

Para Booth y Ainscow (2012), el desarrollo inclusivo implica llevar los valores inclusivos a la acción, propiciando procesos reflexivos en los que las comunidades educativas tomen conciencia de la necesidad de modificar sus propias estructuras, en tanto políticas, culturas y prácticas, para abordar el tema de la convivencia inclusiva. Esto lleva a abordar dichas dimensiones de forma integrada, simultánea y coherente, orientando el fortalecimiento de actitudes y valores inclusivos en toda la escuela (Booth, 2006). El desarrollo inclusivo refleja un desafío continuo: transformar la escuela para que sea más sensible y abierta a la diversidad de las personas en sus comunidades. Para esto, el proceso de cambio ha de ser sostenido en el tiempo (y al mismo tiempo sostenible), es necesario que las acciones decididas se ejecuten y sean de común acuerdo con la comunidad y tenga sentido para esta (Figueroa et ál., 2016).

Figueroa et ál. (2016) proponen cinco dimensiones claves para el proceso de apropiación y contextualización del enfoque aportado por la Guía para la inclusión educativa: *culturas colaborativas, investigación-acción participativa, liderazgo inclusivo, visión de cambio integral y estrategias de asesoramiento colaborativo*. Estas dimensiones refieren a procesos de aprendizaje particulares y situados, pues el enfoque crítico de la inclusión implica transformaciones profundas que es necesario reconocer y abordar, en tanto objetivo institucional. Por lo tanto, desarrollar una cultura de colaboración a través de procesos de investigación acción participativa, con liderazgos que consideren la diversidad propia de la comunidad, desde un enfoque integral y global del cambio educativo resulta clave junto al desarrollo de estrategias de asesoramiento desde un enfoque colaborativo y crítico (Soto, Figueroa y Yañez-Urbina, 2017). Estas dimensiones, al ser potenciadas por la institución favorecen la apropiación y contextualización de aquellos procesos transformacionales basados en valores inclusivos.

En este escenario es conveniente reconocer que el cambio en educación no puede ser reducido a una colección de innovaciones didácticas ni a una sumatoria de reformulaciones organizativas (Murillo, 2002), sino que implica un desarrollo particular respecto a una “forma de pensar y actuar que promuevan la mejora constante de los procesos y los resultados” (Murillo y Krichesky, 2012, p.30). De esta forma una cultura escolar que se oriente al cambio y desarrollo, es fundamental para garantizar el éxito de los esfuerzos por transformar la escuela (Murillo y Krichesky, 2012).

Las escuelas y liceos han sido descritas como instituciones que tienden a la estabilidad; así, la inercia de prácticas asentadas las hace resistentes al cambio (Miranda, 2002). En este sentido, aspectos de la cultura escolar, sus lógicas constitutivas y normas pueden transformarse en “rutinas defensivas superprotectoras que dificultan la mejora y el desarrollo institucional” (p. 2). Es este conjunto de patrones cotidianos, que configuran la cultura, la cual ejerce una regulación acerca de lo que es esperable o no que ocurra en la institución educativa. Es aquí donde emerge la principal dificultad de una transformación de orientación inclusiva. ¿Es posible lograr prácticas reflexivas que permitan develar patrones culturales excluyentes para transformarlos?

En relación con esta orientación hacia el cambio, Sarasola (2004), tomando trabajos de Bass y Avolio, señala que existen dos tipos de cultura: Una cultura transformacional y una cultura transaccional. La cultura transformacional es aquella que busca promover y apoyar las innovaciones, desde un sentimiento de comunidad y una adherencia hacia los propósitos institucionales (Bass y Avolio, 1993, citados en Sarasola, 2004), mientras la cultura transaccional está enfocada en la “relación contractual, con rasgos de individualismo, con compromisos a corto plazo y con recompensas directas por logro de metas” (Ossa, Castro, Castañeda y Castro, J., 2014, p.13).

Apuntando en estas formas de comprender los procesos de cambio, uno de los elementos mediadores fundamentales de esta transformación son las representaciones sociales y creencias personales respecto a las propias acciones con el entorno, existiendo numerosa evidencia que apunta a su fuerte rol modulador dentro de las acciones educativas (Jorquera, 2015; Apablaza, 2014). Según Murillo y Krichesky (2012) es relevante trabajar el cambio educativo desde el plano de las creencias, los supuestos y convicciones de los docentes. Este proceso implica en palabras de Miranda (2002), una *regulación invisible* que está en el ámbito de lo no declarado y que se transforma de alguna forma en *currículum oculto* de la institución (Torres, 1998) y que interpela la ética de los miembros de la comunidad educativa, en particular preocupan las consecuencias habidas en las dinámicas de reconocimiento y legitimación del otro u otra en el contexto de la convivencia humana (Maturana, 1994).

SOBRE EL CONTEXTO DEL ASESORAMIENTO

El contexto de trabajo consistió en un proyecto de acompañamiento coordinado por el Centro de Desarrollo Cognitivo (CDC) de la Universidad Diego Portales, el cual vinculó la utilización de la tercera edición de la *Guía para la inclusión* con el desarrollo de innovaciones en prácticas pedagógicas a partir de experiencias de *aprendizaje mediado* en el aula (Feuerstein, 1980), desde un enfoque de Investigación-Acción Participativa (Figueroa et ál., 2016). El proyecto responde a los lineamientos de la política educativa municipal, emergiendo como una demanda del mesonivel directivo comunal, bajo la intención de potenciar la educación municipal en tanto educación pública, y como parte de esa orientación rescatar la heterogeneidad de intereses de sus comunidades.

La *Guía para la inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Booth y Ainscow, 2012) es un conjunto de materiales de apoyo para la autoevaluación integral de los establecimientos educativos, a partir de la idea que tanto los adultos como los niños poseen un conocimiento detallado acerca de las mejoras necesarias a realizarse en sus escuelas, por lo cual su acción consciente es clave para desarrollar transformaciones. El texto propone el uso de conceptos como *barreras para el aprendizaje y la participación*, *recursos para apoyar el aprendizaje y la participación* y *apoyo a la diversidad*, pues permiten llevar a cabo una exploración abierta y compartida de este conocimiento y plantear ideas para futuras investigaciones sobre la propia escuela.

El proyecto de investigación acción incluyó una fase formativa inicial, esta consistió en el conocimiento y ejercitación en el uso de los materiales por parte de las personas que constituirían el equipo coordinador del proceso en 2015. La segunda etapa implicó la conformación de equipos durante el primer semestre de

2015, y contempló la inserción de los *amigos críticos* en las escuelas (Soto et ál., 2017), los que desarrollaban una función de soporte metodológico, por una parte, y de facilitadores reflexivos, por otra. Estos agentes organizan un quehacer de asesoramiento implicado y comprometido activamente con los procesos de cambio, aportando nuevas comprensiones e ideas que contribuirán a la reflexión de los equipos de coordinación sobre su propia práctica (Kemmis y McTaggart, 1988). Se formalizó un equipo coordinador en cada institución, constituido inicialmente por representantes de toda la comunidad. La tercera fase fue el proceso de autoexploración y definición de prioridades de cambio. Cada equipo coordinador del proceso, luego de constituirse y definir su funcionamiento interno, diseñó un plan de desarrollo inclusivo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación corresponde a un estudio de casos múltiples, con un alcance descriptivo-interpretativo y un enfoque metodológico cualitativo. Se entenderá la estrategia de estudio como un acercamiento amplio sin deslinde contextual y en profundidad a un fenómeno desde una aproximación naturalista (Kazez, 2009; Stake, 2007).

Los casos de estudio corresponden a siete establecimientos educativos municipales participantes del proyecto de asesoramiento para el desarrollo inclusivo, iniciativa llevada a cabo por el Centro de Desarrollo Cognitivo y por encargo de la Municipalidad que administra los establecimientos. Las escuelas del estudio se encuentran emplazadas en una comuna de alta vulnerabilidad social, ubicada al norte de Santiago. Para este artículo, la unidad de análisis se centró principalmente en el equipo coordinador de la escuela a cargo de implementar la iniciativa el cual estuvo constituido, principalmente, por representantes de los distintos actores de la comunidad escolar (directivos, docentes, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes), más el amigo crítico o asesor directo externo.

El análisis de la información se realizó a partir de un análisis cualitativo de contenido de 14 entrevistas a los miembros de los grupos de coordinación (directivos, docentes, asistentes de la educación), las que fueron realizadas una vez finalizada la etapa de planificación del plan de desarrollo inclusivo. El análisis se realizó sobre la base de una categorización vertical y cruzada de y entre los casos en torno a la articulación de los enfoques y culturas de cambio emergiendo cuadrantes analíticos los cuales describen las concepciones de los participantes respecto al cambio educativo en el contexto del programa de desarrollo inclusivo estudiado.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan corresponden a un análisis descriptivo de los datos producidos durante el trabajo de asesoramiento con las escuelas. Estos se configuran en torno a dos ejes de fluctuación respecto al cambio educativo, a saber: *Transformación v/s transacción e Integralidad v/s Fragmentación*, los que serán definidos más adelante. De la interacción entre estos ejes emergen cuatro concepciones respecto al cambio. Dichas concepciones no predefinen un tipo de pensamiento único, más bien describen formas de aproximarse y de articular los procesos de cambio observados por los participantes en el contexto de un proyecto de investigación acción con inspiración inclusiva. Estas concepciones corresponden a: *cambio comunitario, cambio integrador, cambio eficiente, cambio burocrático*. A continuación se profundizará en los ejes de fluctuación en razón de la cultura y enfoque de cambio al que refieren los participantes.

Dimensión según cultura de cambio: Transformación v/s Transacción

Si bien el proyecto de asesoramiento desde un punto de vista teórico se orientó a desarrollar procesos de colaboración y participación, en la puesta en práctica por parte de los establecimientos se observan

desplazamientos entre lo que se puede definir como dos polos extremos según la noción de cambio planteada por sus participantes, por un lado centrado en la transformación y, por otro enfocado en la transacción.

Transformación

El primer polo se caracteriza porque se asume el proyecto desde una motivación interna de la institución educativa con miras hacia la innovación: el cambio es posible, focalizado y local. Implica que la escuela decide hacerse cargo de lo que está ocurriendo, respondiendo a los desafíos de la heterogeneización de su comunidad. Así, la definición de objetivos y resultados deviene de procesos de codefinición de los propios participantes para esta transformación cultural: su rol colaborador para facilitar la emergencia de definiciones propias y transparentar su relación con un enfoque inclusivo relativo a los valores y a procedimientos consistentes técnica y normativamente. En este sentido, este núcleo transformador se caracteriza por propender a una distribución colegiada de la responsabilidad entre los participantes, en función de potenciar su empoderamiento, adoptando un rol comprometido con las personas que la componen.

Transacción

En el otro polo, los participantes comprenden el cambio como una continua transacción, es decir, se adopta una relación contractual en donde cada una de las partes debe dar respuestas en torno a estándares predefinidos. De este modo, se asumen disposiciones y acciones directivas las cuales centran la responsabilidad del quehacer –planificar y coordinar– en los equipos de trabajo en una lógica de *prestación de servicios*. No obstante, en esta posición, se tiende a responder a las exigencias de las autoridades desde la lógica del *accountability*, así es como tiende al mantenimiento de la estructura social con base en relaciones basadas en la formalidad y la verticalidad.

Dimensión de enfoque del cambio: integralidad v/s fragmentación

El segundo eje se relaciona con el primero, pero se diferencia en cuanto a que responde a un enfoque de desarrollo, clarificando sobre qué o quiénes se trabaja. De esta forma, se aprecia un continuo entre una mirada basada en la integralidad de la escuela, sus componentes y sus participantes, por un lado, y una mirada basada en la fragmentación por grupos, estamentos, proyectos, planes y programas para lograr una administración regulada y eficiente de cada uno de ellos. Ambos descritos a continuación:

Integralidad

La integralidad se caracteriza por ser un enfoque de desarrollo a partir de la articulación entre todos los aspectos de la vida escolar, manteniendo un flujo constante en la comunicación entre los distintos actores. Implica vinculaciones cotidianas entre iniciativas escolares y aborda la pluralidad de aspectos de la vida escolar desde una lógica sistémica. Asimismo, implica una visión desde la complejidad del acto educativo, facilitando una toma de posición basada en valores como el bien común y apelando a una construcción de identidad comunitaria como base del desarrollo de la institución.

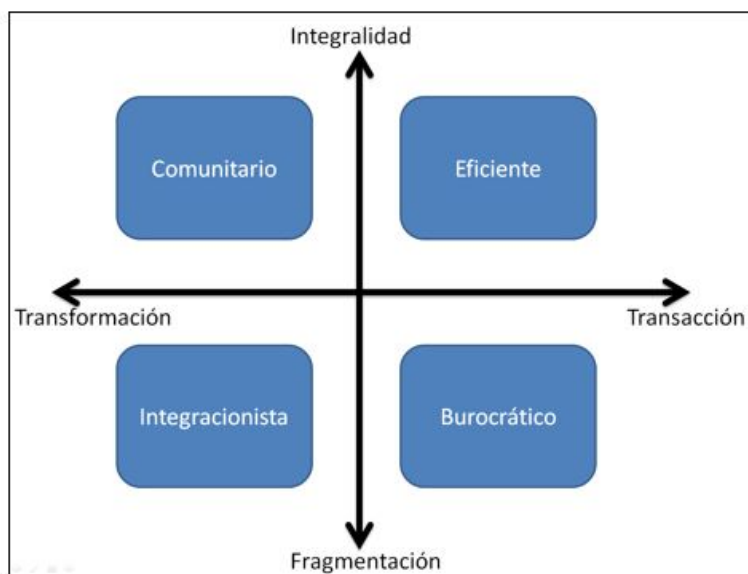
Fragmentación

Finalmente, un enfoque fragmentado en la manera de visualizar el cambio, hace referencia a una constante necesidad por identificar aspectos puntuales de la vida escolar sin establecer mayor conexión con un enfoque global de acción. Propicia el aislamiento de iniciativas y personas, y distingue quiénes funcionan o no funcionan según lo esperado, de tal forma que se pueda focalizar la intervención en ellos. Así, este eje promueve la idea de que es necesario separar a los integrantes de la escuela en grupos y subgrupos para poder mantener un control y registro idóneo.

Concepciones respecto al cambio educativo

A partir del cruce de las dos dimensiones expuestas anteriormente, evidenciamos cuatro grandes concepciones sobre el cambio educativo las cuales responden a maneras diversas de pensar y llevar a la práctica los cambios ligados a la inclusión en los establecimientos educacionales. Se ha caracterizado cada una de estas concepciones para describir un proceso dinámico de decodificación, apropiación y contextualización de la propuesta inclusiva. Este ordenamiento se puede observar en la Figura 1.

Figura1: Cuadrantes de las concepciones sobre el cambio inclusivo.



Fuente: Elaboración personal

Figura1: Cuadrantes de las concepciones sobre el cambio inclusivo

Fuente: Elaboración personal

Cambio comunitario

Esta concepción emerge cuando el cambio educativo es comprendido a partir de la relación entre los ejes de transformación e integralidad, esto da como resultado un cuadrante que propone una cultura de cambio basada en la distribución del poder, y propicia un alto compromiso por quienes componen a la comunidad, tendiente a la innovación educativa la cual considera a la escuela en su conjunto. Se consolida como una aproximación transformadora en cuanto al cambio tanto de la escuela como del sistema educativo. Así es como surge desde esta concepción la visión de un cambio basado en la participación de toda la comunidad. Se realza en esta concepción el carácter co-construido de las dinámicas inclusivas:

Hacer parte a toda la comunidad de lo que es participación, la toma de decisiones... claro, cada cosa en su medida, pero... hacerse parte de esta escuela. Los estudiantes no son solo parte de esta escuela, hay mamás, papás, abuelas que están detrás, hay asistentes de la educación, la señora que atiende el kiosco también es parte de esta comunidad, por lo tanto, hacerlos parte a todos ellos, para mí es inclusión (EE6p1).

Además, la conceptualización de la inclusión involucra cambios que implican comprender la diversidad y considerarla como un factor enriquecedor más que un obstáculo. Asimismo, se habla de la necesidad de fomentar el desarrollo de las propias potencialidades, modificando visiones tradicionales del acto educativo, en contraposición a los procesos de homogeneización:

Yo siento que la inclusión (...) como concepto grande va más allá de lo pedagógico, sino que tiene que ver con otras cosas, enseñarles de otras formas, con otros ritmos, con otras funcionalidades, como aprovechar todo lo que tienes para hacer aprendizaje, no tan solo un programa de estudio, siento que va más allá, siento que desde ahí poder incluir a todos, pero desde otra práctica, no escolarizada (EE4p1).

Entonces la inclusión ahí debe seguir el desarrollo escolar entendiendo que el desarrollo no es homogéneo. Que las condiciones en las que se da ese desarrollo sí importan, por lo tanto facilitando las mejores condiciones, poniéndonos de acuerdo, porque tampoco nos podemos poner tan hippies en que cada uno llegue cuando quiere llegar, que llegues hasta octavo y no sepas leer, no, debería el cabro tener la experiencia que le permita poder trascender a distintos niveles de comunicación (EE7p1).

Frente a esta definición, los participantes se plantean un primer desafío para poder operativizar esta visión, a partir de la necesidad de articular y cohesionar a la sociedad dentro del establecimiento, es decir, emerge la necesidad de modificar las estructuras jerárquicas para dar paso a un trabajo desde la horizontalidad y el diálogo, a partir de la cual es posible construir una comunidad entendida como un organismo vivo y dinámico:

Lo primero, es sacarse estos narcisismos, estos egocentrismos, estos despotismos que dan los roles, para aceptar que la educación se construye y se debe construir con una comunidad. Yo creo que es lo primero que hay que hacer, el primer ejercicio, cuando se haga ese ejercicio, tenemos el acceso y la posibilidad a valorizar la participación del otro (EE3p1).

Desde esta posición se deriva el trabajo colaborativo como un concepto articulador, los participantes hablan de la colaboración, de aportar desde las distintas perspectivas, de la generación de redes interescolares. En otras palabras, se formula una apreciación de cómo deberían cambiar las escuelas para desarrollar la inclusión entendida como la construcción de comunidad y participación para dar paso a una ética de trabajo colaborativo la cual apunte al bienestar de las personas por encima de los intereses individuales.

(...) el trabajo colaborativo es como... es fundamental, porque no es como... no se entiende como 'ya, yo hago mi parte, tú haces tú parte y después las juntamos todas, y que salga un resultado', no, no es así. Es todos estamos analizando una parte, todos opinamos de esa parte, y aportamos desde nuestra especialidad, entonces eso es lo que se quiere instalar, instalar en las clases, instalar en las actividades, en el currículum (EE5p1).

Finalmente, dicho concepto ayuda a traducir desde un punto de vista operativo el proyecto de las escuelas. En términos prácticos esto se expresa a partir de la *progresiva autonomía* lograda por parte de los equipos coordinadores.

Con jornadas participativas primero que nada, que permitan cerrar esta construcción de concepto y después trabajos que nos permitan bajar el concepto a la aplicación en acción, tanto en la acción cotidiana, entonces eso va a significar que ese concepto que ya todos entendemos, reforzarlo una y otra vez, una y otra vez para que la acción cotidiana de la inclusión este en los distintos actores. Pero también de acciones concretas, no tantas pero una acción que muestre una permanencia, una constancia (EE3p1).

Cambio integracionista

En el cuadrante transformacional-fragmentado se encuentra la concepción del cambio como proceso integracionista, el cual hace referencia a una cultura del cambio basada en la lógica de la participación con una marcada preocupación por los miembros de la comunidad, pero a diferencia del anterior con un foco puesto en grupos específicos en riesgo de exclusión (o derechamente excluidos) para su análisis, intervención y posterior integración a la dinámica y cultura escolar. De tal forma, se consolida como una aproximación

que individualiza y en ocasiones esencializa las problemáticas, dando continuidad a la forma en la cual se ha trabajado hasta la fecha. Su definición de inclusión parte desde un enfoque basado en la justicia, es decir, de un punto de vista de la igualdad de oportunidades, pero de forma focalizada y puntual, a veces hegemónica y dominante. De tal forma, parte de la idea de que la superación de la exclusión social implicaría tratar a todos de la misma manera:

(...) bueno desde la educación es considerar a todos los niños y poder abordarlos desde un contexto común, por ejemplo nosotros tenemos niños con hartas necesidades educativas o sea en función a la educación y es poder abordar estos niños y trabajar con el respeto que merecen, con la educación de calidad que merecen, siendo bien equitativos entre todos porque no es como que yo voy sacar a los niños y voy a hacer algo distinto, entonces como bien focalizarlos al trabajo común, social, cultural, pasa como por hartos aspectos, más que a lo mejor no sé, focalizar el trabajo con ellos es como algo más general y crear también las habilidades sociales, pero no en ellos, en los demás (EE4p1).

No obstante lo anterior, su interés por la igualdad se expresa en el abordaje de ciertos grupos específicos de la comunidad, vulnerables, siendo los más recurrentes los estudiantes y los apoderados. De los primeros generalmente se destacan aquellos aspectos que resultan negativos y que ameritan ser corregidos o compensados por medio de algún taller, actividad, charla u otra metodología; mientras que de los segundos se destaca su falta de participación en la escuela y, en algunos casos, atribuyendo que el problema de los primeros es un efecto o consecuencia de la conducta de los segundos. Así es como se observan los siguientes ejemplos:

También lo vamos a trabajar en formación ciudadana. Dice, (leyendo un documento) los alumnos no se involucran en el hacer de la escuela un lugar mejor. Eso también, porque obviamente en formación ciudadana les van a enseñar que la escuela es su territorio. Esto también lo vamos a trabajar en formación ciudadana. Dice, los alumnos entre ellos no se autorregulan. También, porque al hacer el espacio de ellos va a desaparecer esa práctica, por parte de ellos también (EE1p1)

Ese es nuestro problema, los apoderados. El apoderado es esquivo en la escuela, son niños vulnerables, la gran mayoría de los niños no cuentan con apoyos, incluso con tutores, así poco menos la vecina se quedó con este niño que lo dejaron afuera botado en la calle. Por lo tanto, cuesta mucho que vengan a la escuela, que es el cuestionamiento hasta el día de hoy (EE2p1).

Esta segmentación en su enfoque para abordar la inclusión puede ser entendida bajo la necesidad de compensar las características del otro, basada en una lógica integracionista y univocista. Aun así, en esta posición se busca favorecer la participación a partir de la validación de los procedimientos excluyentes del propio establecimiento respecto, por ejemplo, la disciplina en la escuela:

La instancia ideal de disciplina es tener un comité disciplinario más que una persona tome las decisiones (...) Que en instancia de disciplina compleja, esté un representante de los estudiantes, de los apoderados, de los profesores, de los asistentes, que haya una voz que diga que estamos complicados con tal niño y se intercambien distintas miradas, le da validez (EE7p1).

En esta misma línea fragmentada, se observa además que las actividades a realizar carecen de un eje articulador perceptible por parte de los participantes, lo cual provoca que el trabajo se centre en iniciativas puntuales elaboradas en detalle, pero sin una conexión para analizar la escuela desde un marco global. En otras palabras, se habla de acciones que solamente resuelven las problemáticas circunstanciales emergentes y no abordan la propiedad de aquellas problemáticas de fondo.

Es como un plan general en verdad, así como mira la verdad nosotros lo plasmamos en el documento pero con hartas acciones más que un plan con nombre y todo, sino que es un plan con las acciones que deberían de irse trabajando durante el año 2016, son acciones que de repente están igual aisladas, por ejemplo el recreo y las comidas ¿cachái? la seguridad... como cosas bien así aisladas unas de otras, entonces esos puntos están bien... las acciones están bien detalladas, pero como que no van como en un... no como macro no como algo global ¿cachái? como que son cosas aisladas, van respondiendo a la problemática, es como eso (EE4p1).

Cambio eficiente

En el cruce entre el polo de la integralidad y el polo de la cultura transaccional, se puede observar el cuadrante que hemos definido como de cambio eficiente. Se define, entonces, por una mirada de la escuela como un todo, pero que considera el cambio desde una postura centrada en los resultados y que distribuye la responsabilidad evidenciándose una lógica de prestación de servicios, en dónde cada una de las partes debe cumplir con eficiencia lo comprometido. Así es como, en un primer momento, su conceptualización de inclusión asume elementos de la integralidad y se define como un respetar y aceptar al otro, así como también la generación de una comunidad educativa que sienta sus bases sobre una emocionalidad fuerte para lograr la calidad educativa.

(...) Creo que la inclusión pasa por un tema de aceptar, respetar, no sé... incorporar y pasa no tan solo por los niños sino que también por el tema de los docentes, los docentes, la escuela, la comunidad educativa, entonces es más que incluir, tiene otros aspectos más valóricos también, eso (EE4p1)

Cuando hablamos de inclusión, estamos hablando entonces de entender las diferencias que todas las personas tenemos desde lo humano, desde la emocionalidad y desde las habilidades que cada uno tiene y estos aportes que cada uno puede hacer, y entonces el gran desafío... y ahí retomo lo de la educación de calidad es que lo que entrega la escuela esté de acuerdo a cada una de esas personas, a desarrollar este potencial que cada persona tiene y de cada ser distinto (...) (EE4p1).

En un segundo momento, la definición de inclusión adopta las características que le da el eje de cambio desde la transacción. Aquí el plano emocional que se refuerza en un primer momento adopta un matiz el cual la diferenciará del cuadrante de la escuela como comunidad. Se habla de una acogida emocional que derivará en una *corrección* moralizante del estudiante *incluido*, es decir, el uso del plano afectivo se pone al servicio –en cuanto estrategia de negociación– de una lógica funcional a los estándares de aprendizaje, de ahí la eficiencia:

La inclusión es como la llave, es una palabra bien fuerte, bien poderosa, pero es en donde tú no tienes tabú, tú aceptas no más, nada más que aceptas, como venga da lo mismo, tú lo aceptas, lo acoges con cariño, lo vas corrigiendo en el tiempo para que se pueda ir enderezando, esa es la inclusión, cosa que después lo reproduzca en otro, que sería lo importante que lo hiciera, que él diga ‘oye a mí me acogieron cuando yo estaba de tal manera y ahora me toca a mí devolver la mano’, eso sería pagado para nosotros, que fuera capaz un chico de decir eso, ‘yo ahora voy a devolver la mano’, maravilloso (EE2p1).

A partir de dicha definición es que surgen tres requisitos indispensables para poder generar cambios desde la lógica inclusiva. El primero de ellos es la obligatoriedad de los cambios, lo que hace referencia a un imperativo de que las cosas deben funcionar del modo propuesto, sin mediar alternativas y si las personas no desean trabajar desde esta posición habría que obligarlas.

Pucha... sonará quizás muy poco inclusivo, pero yo creo que por la razón o por la fuerza (risas) si ves que más de la mitad de un grupo de personas está en pro de algo, al resto no le queda otra que sumarse y de esa manera se va a mejorar todo esto. Ya prácticas inclusivas no nos quedan (EE5p2).

Por otro lado, el segundo requisito, gira en torno al empoderamiento docente para que ellos comiencen a ejercer un rol de *liderazgo* apelando directamente a su investidura en cuanto profesionales, asimismo refiere al estatus de *adultos* para continuar y reforzar la idea por medio de un argumento el cual gira en torno a la responsabilidad.

[Nos hacemos cargo] A través de la empatía nuevamente y del profesionalismo en el sentido de prepararse. Nosotros como adultos tenemos la responsabilidad de hacernos cargo y salen excusas ‘no estudié, no me enseñaron eso, no me enseñaron a trabajar con estos niños’ y está en nuestro profesionalismo también trabajar para eso (EE5p2).

El último requisito de cambio se liga directamente con una necesidad, ofrecer una *lucha* constante para analizar las propias prácticas y redirigirlas hacia la inclusión, comprendiendo que se trata de un proceso inacabado que requiere de cambios sustantivos.

La confianza, el respeto por los otros, el compromiso con el trabajo, la consciencia de que esto es un proceso en el que se debe estar permanentemente luchando, y también una revisión constante de lo que se hace, lo que falta, un proceso dinámico, súper dinámico y difícil también, porque la inclusión no está de ninguna manera consolidada, recién estamos tomando consciencia de lo que es la inclusión, me refiero a... de manera grupal (EE1p1).

Estos tres requisitos se ven articulados en un enfoque de trabajo tendiente a depositar sus esperanzas de cambio en un grupo de líderes carismáticos, eficientes, desde lo cual se expresa con mayor fuerza su polo ligado a la transacción, es decir, se orienta la responsabilidad hacia un grupo reducido de sujetos que deben guiar al resto de la comunidad por el camino de la inclusión, operando desde una lógica de protagonista en la línea de los *gurús o mesías* que conducen su escuela por la senda inclusiva.

Pero por algo se empieza entonces, cuando aparezcan los verdaderos resultados y alguien nos mire y diga 'Aquí está pasando algo y está pasando algo importante y algo distinto. Y algo que es potente' (...) Yo creo que no sé cuántos años van a pasar... Yo espero que sea antes de los cinco años que tenemos nosotros como equipo directivo, pero... en algún momento cuando aparezcan estos resultados, claro, alguien va a tener que girar el foco y decir 'Ah, no. Tenemos que ir hacia allá'. Claro, pero hay que empezar, hay que empezar. Tú no puedes decir 'No, no' (...) (EE6p1).

Cambio burocrático

La cuarta categoría corresponde a una concepción que entiende los cambios en la escuela que está basado en la tramitación y procesamiento de una demanda externa hacia la inclusión desde una lógica fragmentaria, quedando dicha demanda definida en términos de una especie de moda que institucionalmente se ven obligados a seguir sin una convicción muy definida. Los cambios acá son procesados por la escuela sin una convicción clara. Como principal responsable de esta imposición se tiende a identificar a las últimas reformas que ha sufrido la educación en el país durante el último tiempo.

En realidad, en nosotros no es una decisión espontánea, esto surge como una más de las iniciativas que se nos propone como escuela desde afuera hacia adentro, no es desde adentro, no es la escuela la que demanda un apoyo ni la necesidad de ser más inclusivo. Yo me imagino que todo esto tiene que ver con atender a las demandas de la reforma y a todos los cambios que la educación va sufriendo, pero no es una demanda espontánea (EE7p1).

Por un lado a nivel municipal el concepto de inclusión es un concepto que se está planteando institucionalmente, y esa bajada por supuesto que llega a los establecimientos donde nosotros nos tenemos que hacer cargo de ese concepto (EE3p1).

Debido al rótulo de externo que identifica al proyecto llevado a cabo –entre muchos otros al interior de las instituciones–, generalmente en un inicio se suele desconfiar de aquello que se propone realizar en la escuela, se hace referencia a una dualidad entre que el plan puede o bien ser un aporte o puede posicionarse como un esfuerzo adicional, una arista desgastante del trabajo en la escuela. En esta línea, se apela por el sentido que tendría realizar tal o cual acción.

Yo creo que es una evaluación bastante variada, en la implementación porque ha tenido bastantes dificultades en poder aterrizar el programa, el proyecto este, pero siempre un aporte. No, no siempre un aporte... a veces llegan cosas a los colegios que más bien son desgastes, con exigencias que no tienen mucho sentido. Pero en relación a este proyecto, el máximo logro es justamente incorporar con mayor relevancia el concepto de inclusión e iniciar un proceso que nos va a permitir comprender de mejor manera el concepto de inclusión, en ese sentido es un aporte, un aporte importante (EE3p1).

Sí, es que eso también tenían las encuestas, que eh... que cuando se pasa algo que viene de afuera, se contesta de una forma burocrática, entonces la información no es la verdadera, entonces nos dimos cuenta que los estudiantes y los profesores estaban respondiendo lo políticamente correcto, entonces necesitábamos algo que fuera como mucho más honesto para hacer este diagnóstico (EE5p1).

Sobre este último punto, las evaluaciones al proyecto se centran en términos de su consistencia interna o, más bien, en cuánto sentido tenía para los miembros de los equipos de trabajo. Así se suele indicar emergentes confusiones conceptuales acerca de la comprensión de algunas distinciones propias del enfoque, vinculadas a la falta de capacitación a los docentes que se fueron incorporando a los equipos. Por otra parte, emerge la

noción de la autoevaluación inclusiva como crítica a partir de formatos vistos por algunos participantes como poco flexibles.

Pero, yo por lo menos, no... y creo que a los demás profes les pasó lo mismo, porque no tuvimos presentación, se confundían los términos, qué es lo que es política, qué es lo que es práctica, qué es lo que es cultura. O sea, sabemos, pero no lo tenemos tan... o sea, consolidada la definición, qué es lo que es político... o sea se confundían los conceptos, faltó más capacitación tal vez (EE1p1).

Mira, es complicado porque es una experiencia bien cualitativa, yo lo evalué positivo ciertamente en el sentido que permite instalar el tema de la inclusividad, permite el cuestionamiento en relación a qué tan inclusivo somos, qué tan bien lo estamos haciendo. De alguna manera, orienta a pensar en cómo podemos mejorar aquellos desafíos que nosotros podamos detectar. No obstante, es complejo poder seguir los pasos, la estructuración que tiene me parece que es poco flexible (...) (EE7p1).

No obstante, los participantes dan un giro y se refieren al factor tiempo como aquella variable que conspiró con la elaboración del plan de desarrollo inclusivo. Falta de tiempo para interiorizarse en los materiales del índice, para asistir a reuniones, para trabajar, revisar encuestas, aplicar metodologías diversas, entre otros. Asimismo, se cuestiona la cantidad de tiempo asignado a cada una de las fases del proyecto, observándolo como insuficiente y siendo objeto de una transacción continua con el mesonivel y el equipo de asesoramiento.

(Sobre el aporte de la Guía para la inclusión) Yo creo que te facilita mucho, es bien práctico, pero insisto a veces los tiempos no te dejan valorar realmente las cosas, el material, todo (EE5p2).

No de la Guía, del proceso en general, porque el hecho que te propongan una cantidad de sesiones para hacer tales cosas y que después venga este chaparrón en términos de tener que formular el proyecto, es complicado. Pero es importante, al mismo tiempo, no por ser complejo deja de ser relevante el impacto que tiene en la escuela (EE7p1).

Finalmente, tomando en cuenta el sentido que le encontrarían al trabajo para que este no fuese desgastante y la constante referencia al tiempo como factores comunes, el trabajo que realizan estas escuelas a la hora de generar cambios se basa en el uso de instituciones y/o fondos externos con el fin de unificar el trabajo. Sin embargo, es necesario destacar que esta estrategia no es adoptada en vías de una mirada integral de la escuela, sino que más bien obedece a una lógica que busca minimizar la cantidad de recursos –tanto monetarios como humanos y de tiempo– a emplear.

Hay acciones que vamos a trabajar a través de otros programas porque si no serían recursos perdidos. Sabes tú, cuando nosotros hagamos el diagnóstico y tengamos que hacer el plan de acción, yo voy a exponer todos estos resultados (EE1p1).

El DEM está invirtiendo recursos y esos recursos deberían aprovecharse bien porque claro no es como tener un recurso, llevarlo a las escuelas, armar algo y después dejarlo ahí, entonces siento que tiene que haber un seguimiento, un monitoreo de lo que se está haciendo, entonces a lo mejor probablemente no lo digo porque (...) claro los procesos son súper buenos, siempre y cuando hay un seguimiento y un monitoreo (EE6p1).

En este sentido, a partir de esta concepción y desde esta mirada transaccional se visualiza como necesaria la generación de un diálogo para resolver las problemáticas emergentes. Sin embargo, dicho espacio queda supeditado a la solicitud de un tercero externo, ya sea Ministerio o asesoría técnica.

Las escuelas son como las postas de urgencia, están funcionando permanentemente, y tú, la única forma de interrumpir ese vértigo es crear esa instancia. Como hace el ministerio una vez a las quinientas cuando dice queremos que hablen sobre tal cosa, y se cambia la jornada, y todos hablamos de esto, entonces, eso nos falta, esa articulación, para llevarlo a la realidad (EE7p1).

DISCUSIÓN FINAL

Los resultados de esta investigación permiten identificar concepciones sobre el cambio escolar que se vinculan con el dispositivo definido como proyecto de desarrollo inclusivo. Se analizan variaciones entre las lógicas de lo transformacional y lo transaccional, así como entre lo fragmentado y lo integral, dando lugar a cuatro tipos de concepciones sobre cambio: cambio comunitario, integracionista, eficiente y burocrático. En este sentido

estas cuatro concepciones descritas implican, en sí mismas, un posicionamiento y una forma de decodificar, comprender y apropiarse de los procesos de transformación inclusiva, informando acerca de aquellos marcos subyacentes, nociones y aspectos éticos necesarios de ser conocidos para el desarrollo de propuestas en esta línea.

Lo anterior tiene importantes implicancias en el desarrollo de proyectos de cambio desde una perspectiva inclusiva, pues permite anticipar la necesidad de explorar estas posiciones y develarlas tanto desde la perspectiva de la propia escuela como de los posibles acompañamientos externos que se desarrollen para desplegar dichos procesos.

Cabe señalar que los logros en experiencias de este tipo pueden adquirir un carácter auténtico no obstante presentarse de manera frágil, localizada y discontinua (Soto et ál., 2017). Estos cambios en un comienzo y sin duda, tendrán problemas para modificar la estructura escolar, toda vez que las configuraciones conceptuales implicadas en una noción crítica de la inclusión interpela los núcleos más duros de la burocracia administrativa, derivando y rechazando prácticas extrañas que no pertenezcan a esta gramática escolar (Castagno y Prado, 2010). En este sentido se hace necesario atender cómo se concibe el cambio desde los actores y su lugar en la cultura escolar. Proceso que en palabras de Bolívar (1993) implicará para los participantes una adaptación mutua, entre un esfuerzo por disminuir la aversión al cambio, a la vez que propiciar la institucionalización de estos. De tal forma que el cambio y su estabilización se entiendan como dos momentos de la formación de culturas inclusivas.

Esta investigación presenta alcances interesantes respecto de los lugares de interpretación y recontextualización de las finalidades de un cambio de inspiración inclusiva. Si se habla de cambio educativo pareciera, a primera vista, existir un acuerdo tácito respecto a la necesidad de mejorar una realidad, prácticas, políticas y culturas. Sin embargo, es conveniente considerar también la polisemia ligada al concepto de cambio y a las valencias otorgadas desde los distintos enfoques al respecto. En este sentido, es conveniente considerar el currículum oculto (Torres, 1998) y ser conscientes de que la intención de cambio se articula en un sistema educativo con sus formatos los cuales se sustentan en culturas homogeneizantes y que forma parte de un sistema educativo que responde a modelos neoliberales y sobre la base de valores excluyentes (Booth, 2006).

Respecto de las concepciones investigadas es posible observar en las comunidades un ejercicio exploratorio de consistencia ética, en muchos casos de forma explícita y consciente. En este sentido, resulta importante construir un diálogo reflexivo o en palabras de Kemmis (2014) *espacios intersubjetivos*, de carácter metacognitivo (Ossa, Figueroa y Rodríguez, 2016) que permitan reconocer y razonar sobre la diversidad de concepciones de los participantes y, así, articularlas en torno a un proyecto común. De esta forma, este proyecto debiera responder a la pregunta ¿Qué se entiende por inclusión, más allá de una declaración de principios?

Respecto de esta cuestión el desarrollo de espacios reflexivos, permite construir conocimiento sustantivo en las instituciones en la búsqueda de responder a una ética de la inclusión. Así, uno de los preceptos ante estas fragilidades sistémicas para proponer cambios sustantivos es que la política educativa, denominada inclusiva, debe potenciar este tipo de iniciativas, las cuales en “su núcleo responden al deseo de articular y hacer coherente una propuesta educativa integral y desarrolladora” (Figueroa et ál., 2016, p. 12) y al mismo tiempo consistente.

En relación con lo anterior, como lo señalan Graham y Slee (2005), nociones limitadas sobre la inclusión que aseguran la objetivación de las diferencias, son en sí mismas excluyentes y redefinen a la escuela como un espacio de reproducción de un poder de tipo disciplinario. Entonces, ¿tiene sentido una inclusión excluyente? ¿O una inclusión que busca asimilar las diferencias? Según Opazo (2012), la comprensión sobre inclusión, presenta poca claridad en sus discursos y concepciones teóricas. Ante esto, emergen empalmes e hibridaciones desde nociones que se articulan, sea desde una intención inclusiva anclada a enfoques integradores y homogeneizantes, y/o desde lógicas de eficiencia o burocráticas.

En este sentido surgen preguntas en torno a cómo las comunidades escolares procesan las inconsistencias vinculadas a valores declarados y los comportamientos sociales en la escuela, a saber, ¿se discute sobre los valores en la escuela? ¿Cuáles son los efectos de acciones de cambio inspirados en la transacción con enfoques hegemónicos que no reconocen explícitamente la diversidad inherente a sus colectivos?

En consecuencia, la gestión de los cambios asociados al desarrollo inclusivo, desafía a conocer las concepciones y posiciones subyacentes, desde una perspectiva que comprende la complejidad de dicho proceso de transformación. Resulta importante, propiciar visiones de conjunto acerca de las finalidades y sentidos de la educación y la relación crítica entre los fundamentos ético-políticos a la base de las propuestas de cambio generadas. Esto es de particular importancia en un contexto fuertemente marcado por relaciones de corte contractual y de mirada neoliberal. En este sentido, observar, reconocer y transformar dichas visiones se constituye en un desafío profundo, en particular, en el contexto de un sistema fragmentado en una serie de políticas educativas parciales que no están suficientemente coordinadas desde esta mirada integral. De esta forma, este ejercicio reflexivo y consciente implica discutir la posibilidad de conciliar –o no– los valores y los fines de la educación, en términos de su carácter privado –ligado al bien del individuo– y público –focalizado en el principio de igualdad en el ejercicio de los derechos– (Puelles, 2007).

La generación de una cultura alternativa crítica en la escuela (Bolívar, 1993) parte de un proceso de reculturización (Fullan, 2002), que ponga sobre la mesa la necesaria creación de culturas inclusivas, desde un marco ético-valórico (Booth, 2006) que reconozca a las personas de una comunidad, desde un lugar de resistencia a las pedagogías imperantes con base en las ideologías de mercado y que proponga transformaciones basadas en el reconocimiento de la dimensión conflictiva entre intereses con pretensiones de legitimidad y el enfoque de la propia institución educativa (Bolívar, 1993). Ello implica por tanto, refundar la noción de colaboración, poniendo de manifiesto la necesidad de referentes y posicionamientos para el cambio a partir de valores e implicando la articulación y construcción sostenida de un tejido social sólido y una ética comunitaria basada en criterios de justicia, cuidado, crítica y responsabilidad (Escudero y Martínez, 2011).

Transformar la escuela implica una construcción de apertura a la diversidad, bajo un marco de derechos y que sitúe en su centro el aprendizaje institucional como palanca de cambio (Ainscow, 2005). Desde esta perspectiva transformar la escuela implica también reconocer y activar el potencial desarrollador de dicha institución. El cambio con un enfoque inclusivo y a partir de innovaciones, es posible, pero habrá que atender en ello tanto a la fragilidad inicial de estos procesos como al conocimiento de las visiones de las propias comunidades al respecto.

Emergen entonces desafíos para la mirada ligada a la mejora educativa, asociados a la generación de propuestas pedagógicas alternativas las cuales amplíen la noción de currículum y de práctica educativa, que se inscriban en la gramática escolar, instituyendo cambios y construyendo condiciones para el desarrollo inclusivo de nuestros establecimientos educativos.

REFERENCIAS

- Aguado, T., y Ballesteros, B. (2012). Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Educationa Systems: What are the levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <http://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56 <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 7–24.

- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: Un análisis comparado. *Estudios Públicos*, 47, 101–107. <http://doi.org/10.1111/j.1439-0264.1997.tb00112.x>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe. Barnes
- Barth, R.S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Barton, L. (2011) La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*. Recuperado de <https://bit.ly/2D6Dccw>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: UNESCO-CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: CSIE-FCF.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelus
- Castagno, M. y Prado, M. (2010). Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305–335.
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011): Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Feuerstein, R (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Figueroa, I., Soto, J. y Sciolla, B. (2016) Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. Recuperado de <https://goo.gl/xAL1Ls>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6(1), 1–14.
- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. doi: 10.15517/aie.v13i1.11712.
- Graham, L. y Slee, R. (2005). *Inclusion?* Sydney: Asociación Australiana para Investigación en Educación.
- Hopkins, D. (2008). Mejorando la calidad de la educación para todos. En D. Hopkins, *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones* (págs. 55-75). Chile: QuebecorWorld Chile.
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26(2), 143–163. <http://doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Jorquera, C. (2015). La estructura escolar frente a los desafíos de la diversidad: Una mirada subalterna al problema de la educación inclusiva. *Liminales: Escritos Sobre Psicología y Sociedad*, 1, 35–54.
- Kazet, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Kemmis, S. (2014). *Changing practices, Changing Education*. London: Springer.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen

- Ministerio de Educación. (2015). Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Murillo, F.J. (2002). *La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización*. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10(1), 26-43.
- Observatorio Chileno de Políticas Públicas Educativas. (2015) *Análisis crítico de la Ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Chile: Foro Chileno por el Derecho a la Educación. Recuperado de <https://goo.gl/Um5Y5h>
- Opazo, C. (2012). Educación Inclusiva y pedagogía en contextos de desventajas socio-educativa. *I Jornada de Jóvenes Investigadores en Educación FLASCO* (págs. 1-16). Argentina: Argentina Editorial.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores clave para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23. doi: 10.15517/aie.v14i3.16157.
- Ossa, C., Figueroa, I. y Rodríguez, F. (2016). La metacognición institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la convivencia escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861019.pdf>
- Puelles, M. (2007). Presentación. ¿Cómo conciliar valores y fines en educación? *Revista de Educación*, 344, 17-22.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Sarasola, M. (2004). Una Aproximación al Estudio de la Cultura Organizacional en Centros Educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12, 57.
- Soto, J., Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Viñao-Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.