

Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva ¹

Celebrating diversity and advocating for inclusion: The Importance of an inclusive culture

René Valdés²
rene.valdes@unab.cl

Nibaldo Pérez³
nperez@escuelaprovidencia.cl

Recibido: 30 de agosto de 2021
Aceptado: 03 de septiembre de 2021

Resumen: Una escuela con orientación inclusiva debe contar con directivos, profesores y profesionales que promuevan y desarrollen una cultura de la inclusión. Esto es una tarea difícil en tiempos de crisis educativa: donde predomina la racionalidad neoliberal, las exigencias administrativas, el exceso de responsabilidades de los directores de escuela y la preeminencia de pruebas estandarizadas con altas consecuencias. Este artículo teórico revisa el concepto de cultura inclusiva y propone un conjunto de prácticas escolares para incentivar y modelar su construcción. La premisa base de este trabajo es que la inclusión se pone en juego en las relaciones interpersonales y en las prácticas colaborativas, por lo tanto, el desarrollo de acciones colectivas, creencias, actitudes y valores serán condiciones necesarias para el tránsito hacia una escuela inclusiva. Las reflexiones finales giran en torno a las barreras y tensiones que ofrece la racionalidad neoliberal para la consolidación de una cultura escolar que defienda la inclusión como principio ético, social y educativo. Se espera que este texto sea de utilidad para profesores en formación, equipos directivos, profesionales de la educación que se encuentran actualmente trabajando en escuelas y para las personas que están ingresando al complejo pero hermoso mundo de la educación inclusiva.

1 Las reflexiones de este artículo surgen y se enmarcan en una tesis doctoral financiada por Conicyt mediante la beca doctoral N° 21170256. Especial agradecimiento al Fondecyt Regular N° 1140960 y al Fondecyt postdoctorado N° 3200192.

2 Universidad Andrés Bello

3 Colegio Providencia

Palabras Claves: educación inclusiva, cultura escolar, prácticas escolares, neoliberalismo.

Summary: An inclusive school must have directors, teachers and professionals who promote and develop a culture of inclusion. This is a difficult task in times of educational crisis: where neoliberal rationality prevails, administrative demands, the excessive responsibilities of school directors and the preeminence of standardized tests with high consequences. This theoretical article reviews the concept of inclusive culture and proposes a set of school practices to encourage and model its construction. The basic premise of this work is that inclusion is at stake in interpersonal relationships and collaborative practices, therefore, the development of collective actions, beliefs, attitudes and values will be necessary conditions for the transition to an inclusive school. The final reflections revolve around the barriers and tensions that neoliberal rationality offers for the consolidation of a school culture that defends inclusion as an ethical, social and educational principle. This text is expected to be of use to teachers in training, leadership teams, education professionals currently working in schools, and to individuals who are entering the complex but beautiful world of inclusive education.

Key Words: inclusive education, school culture, school practices, neoliberalism.

1. INTRODUCCIÓN

Los debates sobre qué es y cómo lograr una educación de calidad no necesariamente nos llevan a una discusión sobre la educación inclusiva. Por el contrario, muchas veces se pierden en agotadoras discusiones sobre cómo debe ser la educación del siglo XXI que, generalmente, están dirigidas a las necesidades inmediatas de la sociedad moderna sin mayores cuestionamientos sobre el sentido profundo que tiene el proceso de escolarización.

Para el caso de este artículo entendemos que una educación de calidad es necesariamente una educación inclusiva. Esto implica pensar la inclusión como un proyecto de sociedad. En Chile, este proyecto se presenta con complejidades particulares, ya que nuestro país ha sido considerado un verdadero caso de estudio por instalar a la fuerza un modelo económico de mercado que significó una reconfiguración total del tejido social, especialmente en el ámbito educativo (Bellei, 2015). La literatura especializada describe la educación chilena como una educación basada en principios de mercado, donde predomina el rendimiento, la competencia, el accountability y la estandarización de los procesos educativos (Sisto, 2019). Las consecuencias de este modelo han sido ampliamente reportadas y apuntan principalmente a entender la escuela como una empresa privada donde, por cierto, los más afectados son los estudiantes que no calzan en los imaginarios de normalidad, de progreso y de éxito (Peña, 2016).

En paralelo, contrario a la racionalidad neoliberal, en los últimos años se ha puesto en marcha una nueva organización del espacio social y educativo, con foco en la comunidad, en el aprendizaje integral, en la participación y en la valoración de la diversidad: el proyecto de una educación inclusiva. El mismo sistema educativo chileno se ha hecho parte de este proyecto firmando acuerdos internacionales, declaraciones y promulgando leyes para que este ideal ético se materialice (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019). Indudablemente esto ha implicado avances y pequeñas victorias. Sin embargo, mientras las discusiones sobre cómo alcanzar una educación inclusiva disputaban el espacio público, el modelo neoliberal no se debatía con la misma fuerza desde las políticas educativas, e incluso se profundizaba, creando una compleja contraposición de sentidos (Jiménez y Valdés, 2021). Han sido los movimientos sociales los que han puesto en debate al modelo vigente, mientras que, las políticas públicas y el Estado, lo han sostenido por años.

Actualmente la escuela chilena está arrojada al espacio discordante de un doble mandato. Por un lado, debe hacer suyo el ideario de la educación inclusiva, mientras que, por otro lado, debe anualmente dar respuesta a indicadores de efectividad escolar y a las pruebas estandarizadas que evalúan rendimiento académico. Esto crea un escenario de complejidades mayores para instalar y sostener una cultura escolar inclusiva, que precisamente se define como una dimensión educativa que orienta la reflexión, la importancia de crear comunidades escolares acogedoras y seguras, que acepten y celebren la diversidad y donde los valores inclusivos sean compartidos por todas las personas (Booth y Ainscow, 2015). Pensar el sentido de la escuela desde la

cultura inclusiva nos ayuda a evaluar y pensar la mejora escolar desde otros aspectos que no son medidos en las políticas educativas: mediante diálogo, resignificación y participación, aprovechando la experiencia que ya tienen las escuelas, la colaboración, reflexión y repensando nuestros valores hacia y sobre la diversidad. Por esta razón, el objetivo de este trabajo es revisar el concepto de cultura inclusiva y proponer un conjunto de prácticas escolares para promoverla y desarrollarla en las escuelas.

2. LA ESCUELA INCLUSIVA EN LA SOCIEDAD DEL RENDIMIENTO

La inclusión es un concepto generoso y, por lo tanto, aguanta diversas interpretaciones y estiramientos. Según la literatura especializada existen formas diversas y heterogéneas (aunque no necesariamente excluyentes entre sí) para definirla e interpretarla (Giné, 2013; Echeita y Ainscow, 2011; Armiro-Cabrera, 2018; Artiles y Kozleski, 2019). Si buscamos el concepto en Google, la búsqueda arroja millones de resultados. Pero esto no quiere decir necesariamente que la inclusión sea un concepto en tensión, más bien es un concepto plástico, en edificación constante y que toma forma y perspectiva según los contextos geográficos y los sistemas educativos. Sin embargo, resulta didácticamente insostenible suscitar cambios en las escuelas sin tener claridad al menos de algunos mínimos teóricos y paradigmáticos.

Para el caso de este trabajo entendemos la inclusión como un ideal ético, un proceso socioeducativo que implica la presencia democrática de todo el alumnado en la escuela regular, que garantiza una participación genuina, que promueve el aprendizaje de todas y todos los estudiantes y que concibe la diversidad como un valor humano. Al mismo tiempo, debemos entender la inclusión como proceso político. Es decir, que interpela el tipo de sociedad que queremos y necesitamos. Por último, también entendemos la inclusión como un proceso interdisciplinario, que implica el compromiso de diversas disciplinas y enfoques para comprender y derribar las múltiples barreras que habitan dentro y fuera de la escuela, vale decir, la inclusión no es solo un asunto de las y los profesionales de la educación.

El párrafo anterior excluye por lo menos dos tensiones comunes sobre la inclusión. La primera es entenderla como una integración escolar mejorada. Aunque muchas veces ambos conceptos se ocupan como sinónimos, lo cierto es que la inclusión no es una integración que ha mejorado con el paso de los años. El discurso de la integración se sustenta en el principio de normalización y en la igualdad de oportunidades, mientras que la inclusión se sustenta en las oportunidades equivalentes y en entender la diversidad como norma social (López Melero, 2012). No se trata de ofrecer programas compensatorios para un colectivo de alumnos en particular, sino de establecer prácticas y políticas que erradiquen toda forma de discriminación. La segunda tensión se deriva de la primera y es entender la inclusión como una preocupación específica por un grupo de alumnos en particular (personas con discapacidad o estudiantes extranjeros). Por supuesto que prevalece un cuidado prioritario por las minorías

históricamente excluidas, pero, la inclusión, en tanto forma y fondo, se focaliza en todo el alumnado, en cualquier nivel, en cualquier grupo etario y en todo el ciclo vital.

Las ideas anteriores son, en principio, de carácter teóricas. Su puesta en marcha es otro asunto y es una de las preocupaciones de este trabajo. Las particularidades de cada sistema educativo y de las trayectorias en que estos se encuentren por supuesto que serán relevantes para entender el desarrollo de los procesos inclusivos.

En el caso específico de Chile prevale en la actualidad un modelo de gestión educativa conocido como Nueva Gestión Pública (NGP), también conocido como cultura neoliberal, que desplaza e instala ideas administrativas propias del ámbito del sector productivo-privado al ámbito de lo público. Opera bajo un enfoque de rendición de cuentas, de competencia y, por lo tanto, de altas consecuencias (Verger y Normand, 2015). Este modelo se puede ejemplificar con la forma en que se entiende la noción de calidad educativa en Chile, que reduce la calidad a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (como Simce) que evalúan cobertura curricular. Las escuelas que alcanzan buenos puntajes son premiadas y reciben mayores niveles de autonomía, mientras que las escuelas que no logran aumentar sus indicadores son intervenidas y corren el riesgo de que se le quite el reconocimiento oficial (Valdés y Ramírez-Casas del Valle, 2021).

La literatura especializada no solo ha dado cuenta de los efectos negativos de la NGP para entender los fines de la educación y de la pedagogía (Falabella, 2014; Gewirtz y Ball, 2000; Hall y McGinity, 2015), sino que, además, ha reportado la variedad de trampas, peripecias y malas prácticas que han tenido que ejecutar las escuelas para mantenerse en la "tabla alta" de resultados (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019). Pero no todo es Simce y NGP. Como una forma de subsanar las brechas educativas en Chile, en las últimas décadas se han promulgado leyes, decretos, cuerpos normativos y orientaciones ministeriales que apuntan a fortalecer una educación inclusiva, intercultural y más justa y equitativa para la diversidad en la escuela (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019).

Finalmente, la escuela chilena se debate continuamente en un doble mensaje: inclusión por un lado y rendimiento por otro (Manguí, 2020). Esto sin dudas complejiza el logro de una educación inclusiva y el cumplimiento de sus procesos asociados. Una forma de ilustrar la tensión de este escenario discordante es, por ejemplo, entendiendo el tipo de sujeto que se confronta en cada mandato ¿Qué sujeto crea el neoliberalismo y qué sujeto crea la inclusión? Según Slachevsky (2015), pensar la educación desde una perspectiva neoliberal implica pensarla como un bien de capitalización individual que aporta beneficios personales en desmedro de una función socializadora. Esto tiene consecuencias negativas como el debilitamiento de los lazos sociales y comunitarios al interior de la escuela (Sisto, 2019). Por el contrario, para Booth y Ainscow (2015) pensar la educación desde una perspectiva inclusiva implica incrementar la participación, las relaciones con las comunidades, vincular las

realidades locales y globales y enfatizar el desarrollo de una cultura inclusiva, vale decir, para avanzar en inclusión hay que construir comunidad y no al revés. Y como señala Balduzzi (2021), para pensar en una escuela con lógica de comunidad primero no debemos pensarla como un espacio de producción.

En síntesis, el neoliberalismo presenta dificultades para sedimentar la inclusión en la escuela chilena. La contraposición de racionalidades no es puramente estética, sino que es estructural y dificulta la construcción de una cultura inclusiva. La predominancia del rendimiento académico, y su relación con calidad educativa, se transforma en una presencia agotadora para las comunidades escolares.

3. CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

La inclusión implica un cambio sustancial en la vida de las escuelas, ya sea en las creencias, en las prácticas o en las motivaciones personales y colectivas. Por esta razón, resulta de interés profundizar en el lugar que ocupa la cultura escolar para la consolidación de un modelo inclusivo, sin embargo, no es tarea fácil definir conceptualmente una cultura escolar, debido a la coexistencia de diversas perspectivas, tipologías y modelos teóricos (Elías, 2015).

Una definición común es la que nos brindan Deal y Peterson (2009) y Hargreaves (1995), quienes definen la cultura escolar como un conjunto de patrones, normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el corazón mismo de una organización escolar, vale decir, es un sistema de formas para hacer las cosas en cada escuela. Este sistema de formas se va enriqueciendo según el lugar ideológico en el que se encuentre cada escuela, de modo que la cultura permite ver las instituciones escolares más como comunidad que como organización. Esta idea es clave: permite entender la cultura escolar como un sistema que se deriva de la visión y del enfoque de las escuelas (Meza, 2010). Según Maslowski (2001), en la medida en que el personal de una escuela se adhiera a su visión, existirá mayor fuerza cultural para desarrollar los objetivos del proyecto educativo. De ahí la importancia ideológica que tienen los enfoques a los que se adscriben las instituciones educativas. De este modo, transitar hacia una escuela con orientación inclusiva implica necesariamente promover e instalar una cultura de la inclusión (Booth y Ainscow, 2015).

Según la literatura consultada, la consolidación de escuelas con buenas prácticas inclusivas podría entenderse como la consecuencia de poseer culturas escolares que celebran la diversidad y defienden la inclusión como principio. El compromiso del personal de la escuela con un proyecto inclusivo, que por cierto tiene sus propias complejidades, está sujeto a la forma de hacer las cosas y a sus sentidos. Si en las comunidades escolares se trabaja sobre la base de valores, creencias y actitudes inclusivas, este proceso se llevará a cabo con un mayor número de elementos favorecedores. Esto no quiere decir que la cultura sea el único lugar de cambio, pero sedimentará el escenario para la

instalación de un modelo inclusivo. Booth y Ainscow (2015) definen cultura inclusiva como la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado. Esto es un elemento clave para que los estudiantes alcancen mayores niveles de logro. Paralelamente, el desarrollo de valores inclusivos, conocidos, compartidos y definidos por todos los integrantes de una comunidad educativa aporta al desarrollo de la cultura inclusiva.

A continuación, exponemos un conjunto de argumentos sobre la relevancia de una cultura escolar inclusiva, a partir de lo mencionado por diversos autores (Valdés, 2020; Ashikali y Groeneveld, 2015; Booth y Ainscow, 2015; Dorczak, 2013; Moliner, Sales y Escobedo, 2016; Celik, Ashikali y Groeneveld, 2013; Waldron y Mcleskey, 2010; Meza, 2010; Valdés, López y Jiménez, 2018):

3.1. Comprendemos una escuela por su cultura.

La cultura escolar de un establecimiento educacional puede servir como carta de presentación del mismo. Así como podemos reconocer instituciones educativas por su foco en lo académico, en lo deportivo o en lo religioso por sus documentos, rutinas o símbolos, de la misma forma podríamos reconocer a una comunidad escolar por su compromiso con la inclusión. Por ejemplo: cuando un centro educativo con orientación intercultural tiene en su entrada un cartel con la frase "todas las nacionalidades son bienvenidas a esta escuela". Asimismo, es necesario hacerse la pregunta por lo común, lo que permite relevar la pertenencia con la escuela. Esto es importante al momento de instalar visiones y lenguajes comunes para la inclusión.

3.2. La cultura como punto de partida para el desarrollo organizacional.

Propiciar cambios a nivel organizacional es un elemento clave en el tránsito de cualquier institución escolar que pretenda ser reconocida como inclusiva. Pero estos cambios deben pasar por el filtro de su propia cultura. Tanto la evaluación como planificación de iniciativas pedagógicas y de políticas internas deben dialogarse, desarrollarse y consolidarse en el pleno de comunidades donde existan valores y creencias compartidas. Por ejemplo: es el caso de las escuelas que antes de implementar medidas de flexibilización curricular abordan en reuniones la importancia de dar respuestas justas a la diversidad.

3.3. La cultura y su vínculo con la sala de clases.

La cultura inclusiva tributa a las dimensiones de políticas internas del centro educativo y a las prácticas inclusivas de aula en un nivel más profundo. Lo que haría una cultura inclusiva sería precisamente facilitar la puesta en marcha de prácticas de aula y medidas administrativas al interior de una comunidad escolar. Estas dos últimas, a su vez, permitirían sostener la cultura inclusiva en el tiempo. La Guía para el desarrollo de una Educación Inclusiva en todas sus versiones, pero especialmente en la última (Booth y Ainscow, 2015), destaca la importancia de desarrollar una cultura inclusiva, ya que es la dimensión que más tiempo toma o que mayores cambios implica en su asimilación y apropiación.

Modificar las creencias con las que todos hemos crecido y que están arraigadas en nuestra forma de ser y en nuestro actuar cotidiano nos desafían primero como personas y luego como profesionales para aceptar y aportar al desarrollo de la cultura inclusiva. Por ejemplo: es necesario reflexionar en torno a la diversidad cultural antes de crear y aplicar un protocolo de acogida para estudiantes extranjeros. Sin embargo, el éxito del protocolo estará sujeto precisamente a los valores de la escuela y los compromisos de la comunidad.

3.4. La puesta en acción de valores inclusivos.

El desarrollo de una cultura inclusiva requiere también de la apropiación de valores inclusivos que sostengan un cambio institucional. Según Booth y Ainscow (2015), algunos de los valores más relevantes desde el punto de vista de la inclusión son: la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad y la confianza. Cada uno de estos valores deben ser visibilizados, discutidos y asumidos por todos los integrantes de una comunidad educativa (desde directivos hasta estudiantes y familias). Los valores son guías que promueven la acción; nos impulsan a tomar decisiones, a definir cambios y, por lo tanto, se convierten en argumentos morales para hacer las cosas. Cuando se desarrolla un marco de valores se establece un modo de vivir y un modo de educar (Booth y Ainscow, 2015). Por ejemplo: para desplegar con éxito una práctica de codocencia en el aula entre profesores de distinta disciplina es necesario trabajar profundamente sobre las confianzas, antes y durante el proceso de colaboración.

Como hemos visto hasta ahora, la importancia de una cultura inclusiva no está en duda, pero ¿quiénes asumen la responsabilidad individual e institucional de transformar una comunidad escolar? Tendemos a pensar que esta responsabilidad recae en los cargos de poder, directores y directoras, lo que por cierto es verdad. Sin embargo, la literatura reciente señala que el ejercicio de una práctica promotora de inclusión es responsabilidad de todos los actores y estamentos de una escuela. Desde la heterogeneidad de roles, todos pueden aportar al crecimiento o evolución de la cultura escolar. A continuación, ofrecemos un conjunto de prácticas escolares que podrían fomentar, desarrollar y modelar una cultura de la inclusión al interior de los centros escolares.

4. PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE UNA CULTURA INCLUSIVA

4.1. Líderes inclusivos para escuelas inclusivas. Una escuela inclusiva necesita directores y directoras que estén comprometidos con los planteamientos de la inclusión (Gómez-Hurtado, 2013). Esto facilitará la puesta en marcha de acciones colaborativas y de un lenguaje común para todos. Pero para esto además es necesario que los directivos identifiquen y potencien nuevos líderes dentro de la escuela, que vayan más allá de los cargos definidos por el organigrama institucional. Hablamos de líderes inclusivos formales y/o informales y la relación que establecen entre ellos y sus estamentos. Los líderes formales deben creer en la inclusión y hacer una bajada y distribución de lo que se

espera de toda la comunidad. Al mismo tiempo, los líderes informales o validados por sus pares, ya sea por su carisma o por sus funciones, deben asumir el desafío de atender a la diversidad y comprometerse con el proyecto educativo de la escuela (Gómez-Hurtado, 2014). Asimismo, las y los docentes directivos deben favorecer la instalación de liderazgos intermedios. Estos liderazgos intermedios coinciden con una mirada más horizontal del liderazgo y además dan cuenta de la importancia de las condiciones institucionales, más allá de las características del líder (que también son importantes). Algunos ejemplos de líderes inclusivos son: el profesorado de educación especial, encargados de convivencia, coordinadores de departamento o facilitadores lingüísticos, en el caso de escuelas con población extranjera no hispanohablante. De todos modos, es necesario subrayar que, si bien algunos cargos implican el trabajo con minorías o grupos marginados, esto no necesariamente da cuenta de prácticas inclusivas.

4.2. Compromiso institucional en la atención de la diversidad.

Considerar la inclusión implica preocuparse por todos y por todas, no solo de un colectivo en particular. Del mismo modo, el compromiso por la diversidad debe ser asumido por todos los integrantes de la comunidad y no solo por profesionales expertos o especialistas. Esto es importante desde el punto de vista curricular, ya que, según la literatura consultada, los profesionales que promueven culturas inclusivas están a la vez comprometidos con el aprendizaje de todo el alumnado y con las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y los apoyos (Waldron y Mcleskkey, 2010). Es de suma importancia, por lo tanto, que directivos y profesionales no docentes asuman un protagonismo sobre los factores que están a la base de las prácticas inclusivas: altas expectativas, respeto por la diferencia, foco basado en las fortalezas y compromiso con el aprendizaje integral y la participación. Ejemplos de esta práctica son las visitas al aula por parte de profesores pares y directivos o de desplazar la sala de clases a otros espacios, como el barrio, la plaza o la playa. En este sentido, las culturas inclusivas tienen un fuerte vínculo con un enfoque de justicia social. Esto implica que los profesionales de la escuela sean capaces de identificar y abordar estas situaciones y circunstancias.

4.2. Autoformación y desarrollo de capacidades profesionales.

Otra de las consecuencias positivas de una escuela inclusiva es el avance y desarrollo de habilidades de sus profesores, profesionales no docentes y asistentes de la educación. Es tarea del equipo directivo, visualizar, visibilizar y potenciar liderazgos que surjan en la escuela, así como de generar condiciones para su permanencia, formación y apropiación del sello educativo. Estudios sobre escuelas con cultura inclusiva desarrollada han demostrado que los directivos buscan tener "buenas personas" en lugar de "buenos profesionales" (Valdés, 2020). La idea de buenos profesionales se considera una tarea de escuela, donde la detección de talentos, la contratación y la permanencia de profesionales calificados ocupa un lugar relevante en el desarrollo de la organización. Del mismo modo, la autoformación se realiza en función de las necesidades y preocupaciones de la escuela. Un ejemplo de esta práctica son

las jornadas de reflexión, donde profesores y profesoras comparten sus buenas prácticas de atención a la diversidad para que sus colegas las implementen en sus propios espacios de aula.

4.3. Consenso en un conjunto de valores inclusivos.

El desarrollo de valores inclusivos depende en gradualidad y cantidad de cada comunidad. Los valores que guiarán la acción y fines de una determinada escuela, nacen y son propias de cada contexto y responden a su historia. Nuevamente, aparece la acción que tienen los líderes formales para influir, pero todos tienen la responsabilidad de respetar esos valores y llevarlos a la acción formativa y a los espacios de convivencia donde interactúan todos los integrantes de la comunidad. En los centros escolares inclusivos esto significa vincular los valores a las prácticas de aula, al currículum, a las actividades escolares y extraescolares, al recreo, a los juegos y a las relaciones e interacciones en los diversos espacios de la escuela y entre los diversos actores. Una acción ejemplificadora de la importancia de considerar estos valores (como amor, confianza o justicia) podría darse cuando las escuelas los integran en afiches, en las paredes, en las agendas, en los documentos administrativos o en el proyecto educativo. Se transforma de esta manera en una primera declaración de principios.

4.4. La inclusión como lenguaje común o la construcción de lenguajes comunes.

Ser una escuela inclusiva requiere de un significado común de lo que se entenderá por inclusión. Es muy importante generar una idea, un repertorio compartido por toda la comunidad. Este repertorio tiene relación con los recursos, las rutinas, los instrumentos y las formas de hacer las cosas. Al mismo tiempo facilita la toma de decisiones y la responsabilidad mutua, ya que necesariamente implica participación (Wenger, 2001). Alcanzar niveles idóneos de significación común entre todos los integrantes de la escuela implicará, por ejemplo, reuniones e instancias de reflexión conjunta y permanentes en el tiempo, donde se interiorice el concepto de inclusión bajo todas sus aristas y con la participación de todos los integrantes de la comunidad, donde se evalúen los objetivos desde esta mirada y se establezcan acciones y estrategias en caso de ser necesarias.

4.5. Colaboración, confianza y horizontalidad.

La colaboración se presenta como una forma expresa de comunidad, como un principio fundamental para el despliegue de acciones colectivas, dialógicas y participativas. Para esto es necesario que el profesorado y el equipo directivo dinamicen la gestión de la diversidad de forma conjunta, a través de la colaboración,

entendiendo que esta es un camino que puede incrementar la identidad de la escuela y la confianza en ella (Ryan, 2017). Para que esto ocurra es necesario dejar atrás las relaciones basadas en la jerarquía y avanzar en relaciones horizontales. Esta colaboración puede entenderse de dos maneras: dentro de

la escuela y fuera de ella. La creación de redes es precisamente una manera de entender la colaboración entre escuelas, fuera del centro escolar, con las familias, con las instituciones del barrio y la diversidad de servicios. Un ejemplo de práctica basada en la colaboración es la construcción de planificaciones diversas para todo el alumnado y entre profesores de aula, profesores especialistas y profesionales de apoyo. La calidad de una clase interdisciplinaria está sujeta en gran medida a la calidad de la colaboración y al desarrollo de confianzas establecidas.

5. REFLEXIONES FINALES

Una cultura escolar refleja las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en una comunidad educativa. Por lo tanto, posibilitar el cambio cultural es esencial a fin de sustentar la mejora. Pero la transformación de las culturas es una tarea difícil. El cambio siempre trae resistencias, no siempre todos los miembros de una comunidad comparten los mismos idearios y las diferencias de poder contribuyen poco a la flexibilidad y a la variación de actividades (Booth y Ainscow, 2015). Por esta razón, en este trabajo intentamos ofrecer una revisión del concepto de cultura inclusiva y proponer algunas prácticas claves que la literatura especializada considera relevante. Pero incluso así el propósito de cambio cultural es complejo. A nivel estructural existen barreras y nudos críticos que debilitan las esperanzas de transformación: un ejemplo de esto es la agotadora presencia de la NGP y de la cultura neoliberal que, mediante dispositivos, racionalidades y disposiciones, afectan las posibilidades de construir culturas escolares seguras, acogedoras y en sintonía con los valores inclusivos. A continuación, repasamos un conjunto de barreras que persisten en nuestro sistema educativo y repasamos las tensiones que rodean peligrosamente el tránsito hacia una escuela inclusiva.

La literatura sobre inclusión, y especialmente la realizada en escuelas chilenas, plantea un conjunto de barreras, nudos críticos e inconvenientes para transitar hacia escuelas con orientación inclusiva: la segregación territorial, el exceso de trabajo administrativo, la inestabilidad de los equipos de trabajo, bajos niveles de trabajo colaborativo, estilos directivos burocráticos, entre otros (Lerena y Trejos, 2015; Mangui, 2020).

Como no es posible extenderse en cada uno de ellos, queremos destacar una barrera que, a nuestro juicio, es clave para la conformación de culturas inclusivas: la baja participación estudiantil en la escuela y el bajo protagonismo que adquiere el alumnado en la toma de decisiones (Mangui, 2020). La baja participación estudiantil se ha convertido en un impedimento para llevar adelante lo que cada comunidad entenderá como cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2015; Valdés, 2020). Una escuela inclusiva también es una escuela democrática, de modo que una cultura inclusiva debe estar basada en la participación. En el caso del alumnado esto es complejo y no se han logrado niveles adecuados de participación. Su involucramiento en la escuela es pasivo, no se promociona por parte del mundo adulto y queda en un nivel consultivo

(Valdés y Ramírez-Casas del Valle, 2021), es decir, se crean espacios protocolizados para que sean informados, pero sin una agencia genuina de transformación. A esto se suma la noción de infancia que persiste en una sociedad adultocéntrica: donde los estudiantes son posicionados en el estatus de “menor de edad”, entendiéndolos como sujetos incompletos, frágiles, incapaces, subalternos, contruidos por el entorno según su etapa cronológica, sin capacidad política de transformación. Sería relevante poder integrar a los estudiantes dentro de las prácticas para favorecer una mirada más horizontal. Esto supone avanzar desde una lógica de que sean solo “usuarios” del “servicio educativo” a una en que sean miembros activos en la organización y gestión escolar.

Pero las barreras señaladas anteriormente, entre ellas la mínima participación estudiantil, no responden unilateralmente al conjunto de responsabilidades individuales de las personas que trabajan en la escuela, incluso tampoco la puesta en marcha de acciones facilitadoras podría considerarse una responsabilidad solitaria de los centros escolares. La escuela chilena, en el contexto de la supremacía de la NGP, se debate continuamente entre el despliegue de procesos inclusivos y el ejercicio cotidiano de la rendición de cuentas. El diálogo de demandas -unas propias de la racionalidad neoliberal y otras provenientes de la diversidad y la colaboración- en la práctica cotidiana debe ser resuelto autónomamente por las propias comunidades escolares.

Esta contraposición de demandas y mandatos tensiona la labor de escuela y complejiza la puesta en marcha de rutas de trabajo para avanzar en inclusión. Por cierto, que también tensiona la sala de clases: donde profesores deben equilibrar la presión por la cobertura curricular con las respuestas diversas y flexibles para la diversidad del alumnado. Según Echeita (2006), la idea de excelencia, entendida como rendimiento en pruebas estandarizadas, debe entenderse como factor independiente de la inclusión educativa y no desgastarse en relacionarlas. Lo mismo señala Ainscow (2020), quien indica que las políticas de mercado pueden ser profundamente dañinas para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Su daño radica en la ambivalencia que genera en el profesorado para gestionar roles, cargas laborales y el sentido de la pedagogía. Las presiones gerenciales y sociopolíticas que tiene la escuela para que sea efectiva e inclusiva, en el caso chileno, podrían revelarse en configurar una inclusión a la chilena (Sisto, 2018). La inclusión avanzaría más rápido dentro de las paredes de la escuela que fuera de ellas, donde parece estar reducida al abordaje de un colectivo particular de estudiantes y no es vista como experiencia integral.

En síntesis, la calidad educativa, entendida en los términos de la NGP crea, a nuestro juicio, propósitos multiformes y, a la vez, sujetos escolares tensionados. Nuestra hipótesis es que el rendimiento escolar le quita contexto y profundidad a la diversidad, es decir, se persigue la normalidad como ideal social. Para dar respuesta a esta idea es necesario que se instale una cultura inclusiva que celebre la diversidad y que defiende la inclusión como principio. Según Balduzzi (2021), el gran desafío de la educación actual es retomar su sentido de comunidad y alejarla de su sentido productivo. De este modo, la inclusión

puede interpelar la cultura hegemónica de la escuela y, por lo tanto, no aboga solo por la dimensión predominante del aprendizaje curricular, sino que implica (re)pensar la participación, los valores y la convivencia democrática dentro del espacio escolar. Todos estos objetivos se relacionan con el desarrollo de una cultura de la inclusión.

6. REFERENCIAS

- Acuña, F., Mendoza, M. y Rozas, T. (2019). El hechizo del SIMCE: sobre cómo ocultar la competencia escolar en nombre del aseguramiento de la calidad de la educación. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 54-70.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstructing the Notion of Inclusion: An Analysis of Studies, Policies and Practices in Education. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Artiles, A. y Kozleski, E. (2019). Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. *Praxis educativa*, 14 (3) 804-831. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.001>
- Ashikali, T. y Groeneveld, S. (2015). Diversity Management in Public Organizations and Its Effect on Employees' Affective Commitment: The Role of Transformational Leadership and the Inclusiveness of the Organizational Culture. *Review of Public Personnel Administration*, 35 (2), 146-168. <https://doi.org/10.1177%2F0734371X13511088>
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación*, 33(2), 179-194.
- Bellei, C. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Madrid: OEI.
- Celik, S., Ashikali, T. y Groeneveld, S. (2013). Diversity interventions and employee commitment in the public sector: The role of an inclusive organizational culture. *Gedrag en Organisatie*, 26(3), 329-352. <https://doi.org/10.1177%2F0734371X13511088>
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: Josey-Bass.
- Dorczak, R. (2013). Inclusion Through the lens of School Culture. En G. Ruairc, E. Ottesen y R. Precey (Eds), *Leadership for Inclusive Education* (pp. 47-59). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, p. 26-46.
- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica EDUCARE*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market y accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Gewirtz, S. y Ball, S. J. (2000). From "Welfarism" to "New Managerialism": Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/713661162>
- Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (13-24)*. España: Horsori Editorial.
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El Equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159.
- Hall, D. & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1),23- 46. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Jiménez, F. y Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educar*, 57 (2). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- Lerena, B., y Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145-160.
- López Melero, A. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Manghi, D. (2020). Escuchar los sueños de escolares chilenos: el desierto, la gran ciudad, los cerros. *Viña del Mar: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva*.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance* (tesis de doctorado). University of Twente, Enschede, the Neetherlands.
- Meza, C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil percepciones de profesionales y padres* [tesis doctoral]. Universidad de Salamanca, España..
- Moliner, O., Sales, A. y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.51-70>

- Peña, M. (2016). "Ellos contra nosotros", un Análisis Crítico de Discurso desde los sostenedores privados y los niños segregados en la Educación Chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 15 (45), 2016, p. 385-403
- Ramírez-Casas del Valle, L. y Valdés, R. (2019). El "CASO" como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 240-262. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sisto, V. (2018). Inclusión "a la Chilena". *La Inclusión Escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. Education Policy Analysis Archives*, 27(23), 1-20. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3044>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. *La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Valdés, R. y Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). Prácticas de (in)justicia social en escuelas con buenos indicadores de efectividad escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 787-813.
- Valdés, R., López, V. y Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Revista Educación y Educadores*, 22(2), 187-211.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213-227. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- Verger, A. & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de Reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Waldron, N. y Mcleskkey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.