

La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia

The Index For Inclusion as an Institutional Self-Assessment tool: an Experience Report

Ignacio Figueroa Céspedes* y Yolanda Muñoz Martínez**

Recibido: 19-06-2014 – Aceptado: 21-08-2014

Resumen

El presente artículo busca analizar el proceso de autoevaluación educativa llevado a cabo por un establecimiento educacional de Santiago de Chile, desde marzo hasta agosto de 2012, a partir de la utilización de la tercera versión de la Guía para la Inclusión, la que operó como una herramienta mediadora de los procesos de cambio a nivel de culturas, políticas y prácticas. Las principales conclusiones del trabajo tienen que ver con el enriquecimiento del proceso de autoevaluación a partir de la utilización del material, el que aporta, de acuerdo a los participantes, una visión reflexiva y transformadora, orientando la búsqueda de las barreras y recursos para la inclusión. En este sentido, la participación resulta fundamental en este proceso, transformándose en puente para lograr el empoderamiento local y, de este modo, guiar la trayectoria de la institución hacia una cultura escolar más abierta e inclusiva.

Palabras clave: Autoevaluación. Derechos. Diversidad. Inclusión. Guía para la Inclusión Educativa. Valores.

* Psicólogo y Magíster en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales, Chile. Coordinador de Extensión y Asesorías del Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. ignacio.figueroa@mail.udp.cl

** Profesora, Doctora en Educación, Universidad de Alcalá, España. Actualmente pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación, donde imparte clases sobre educación inclusiva y organización educativa. yolanda.munozm@uah.es

Abstract

This article seeks to analyze the process of educational self-assessment conducted by an educational institution in Santiago, Chile, from March to August 2012, from the use of the third version of the Index for Inclusion, which operated as a tool mediating processes of change at the level of Cultures, Policies and Practices. The main conclusions of the work have to do with the process of self-enrichment from the use of the material, which provides, according to participants, a reflective and transformative view, guiding the search for barriers and resources for inclusion. In this sense, participation is essential in this process, becoming bridge to achieve local empowerment and thus guide the trajectory of the institution towards a more open and inclusive school culture.

Keywords: Self-Assesment. Rights. Diversity. Inclusion. Index for Inclusion. Values.

1. Introducción

La construcción de una educación más inclusiva es una aspiración actual a la que apuntan los grupos organizados de docentes, investigadores, así como de programas nacionales y proyectos de cooperación internacional. En la historia reciente, por distintas veredas ha caminado este sueño de conseguirlo. Como apuntan Booth y Ainscow (2012), aumentar la participación implica el desarrollo de los sistemas educativos y de las condiciones para responder a la diversidad, de manera que todo el mundo sea sensible a la diversidad, valorando a todos por igual. No es suficiente que nuestros sistemas y condiciones respondan simplemente a la diversidad de los/as niños/as, ya que dicha situación podría implicar la creación de una jerarquía de valores en y entre las escuelas. En estos casos, las escuelas responden a la diversidad mediante la selección de los niños y niñas de acuerdo con el logro, necesidades educativas, religión y estatus socio-económico. La división de los estudiantes por sus niveles de logro es generalmente apoyada por la adscripción de etiquetas de capacidad desde una edad muy temprana. Esta situación obliga a pensar sobre su proyección académica y afecta, naturalmente, las auto-expectativas. Cuando se valora por igual a todos, las escuelas son capaces de acoger a todos los niños y niñas dentro de su comunidad. La inclusión está, pues, vinculada al desarrollo de una escuela para todos: la educación integral de la comunidad en sus distintos niveles (en Chile, educación parvularia, básica, media y superior).

El desarrollo de la inclusión en la educación implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y motivadora, en la que cada persona sea valorada. Con estos fundamentos a la base, todos los estudiantes podrán alcanzar mayores niveles de logro (Booth y Ainscow, 2002).

La sociedad evoluciona adaptándose a los cambios, y la educación debe acompañar a este movimiento, por eso es importante aclarar que el concepto de inclusión educativa, en este

sentido, es extensible a todas las personas. Según Booth y Ainscow (2002), la inclusión implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Una escuela inclusiva fundamentalmente se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación individualizada mediante la oferta de acciones plurales y diversas en un mismo marco escolar, buscando conciliar los principios de igualdad y diversidad.

En este contexto se habla de inclusión y el desafío, desde una mirada crítica y transformadora, es avanzar en el compromiso de favorecer el respeto a la diversidad, en un contexto competitivo y desigual, lo que implica disponer recursos de carácter físico, psicológico, social e instrumental, con el fin de garantizar las condiciones para la plena participación de los estudiantes en la comunidad educativa.

En este sentido, el reto de la educación para la diversidad, de acuerdo a Fontes et. al (2006), radica en: 1) la reducción de las desigualdades, ya que puede hacer disminuir las disparidades sociales y educativas, 2) el respeto a la diversidad, lo que significa tomar en cuenta las especificidades de cada localidad y de cada grupo humano, sus prácticas culturales y la naturaleza del sujeto implicado, 3) la creencia de que en una sociedad pluralista y democrática es necesario educar para la diversidad, lo que en la práctica significa que la diversidad se transforme en un valor corporativo positivo, aceptando la diferencia desde el respeto y la buena convivencia.

2. Inclusión educativa y autoevaluación

Cada escuela debería crear y fortalecer, en cada estudiante y en su comunidad, un sentido de identidad a través del cual se amplíe la apreciación de sus conocimientos y su forma de ser. Que el respeto y el valor de las diferencias de los demás y la capacidad de trabajo para la acción colectiva les ayude a afrontar las estructuras rígidas y autoritarias impuestas por el sistema. Como bien dicen Booth y Ainscow (2002), la inclusión busca garantizar la participación de todos los niños y adultos, mejorando la respuesta de los colegios ante la diversidad de orígenes, intereses, experiencias, conocimientos y niveles de los niños.

Los cambios en la escuela, desde la mirada de la inclusión, deben inscribirse en la creación de culturas escolares inclusivas. Barth (2002) plantea que la cultura escolar es un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones, y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el corazón mismo de la organización escolar. Uno de los aspectos que hay que trabajar en la cultura, es la colaboración en tanto concepto y práctica y en todos los niveles. Trabajar la idea de la colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad. Coincidimos con Booth y Ainscow (2012):

“Una visión inclusiva de la comunidad se extiende más allá de la obligación de la familia y amistades a un sentimiento de solidaridad más amplio. Está vinculada a

un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, la ciudadanía, la ciudadanía global y un reconocimiento de la interdependencia global” (p. 40).

Las escuelas con esta visión son verdaderas organizaciones que aprenden, a través de diferentes dinámicas de innovación y mejora, entre las que se encuentran el uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje, como el aprendizaje de grupos cooperativos (Martín y Muñoz, 2011). En este sentido, es importante que estos procesos de innovación estén fundados en principios valóricos, que indiquen una finalidad o intencionalidad y que formen parte del quehacer cotidiano del profesorado, implicando las dinámicas de aula y del colegio (op. cit.).

Una motivación importante para la búsqueda de la inclusión educativa es una convicción informada acerca de las características discriminatorias y excluyentes de la política educativa actual, en términos de su oferta (Barton, 2003). En este aspecto coincidimos con la visión de Cecilia Assael (2014: 36) respecto al sistema educativo actual: “Ciertamente y cada vez más, con la agudización de las políticas de accountability, estamos frente a un sistema educacional competitivo y selectivo, sostenido fuertemente en una concepción individualista con fuerte acento en la meritocracia”.

Hoy en día no cabe ninguna duda sobre el principio legal y moral de la inclusión educativa, pero todavía no se han conseguido garantizar prácticas que atiendan verdaderamente a la diversidad. Sin embargo, ya existen experiencias que impulsan a cambiar los modelos homogeneizadores, por lo que debemos seguir profundizando en la búsqueda de dispositivos que permitan abordar esta situación desde todos los frentes posibles, de modo que nos acerquemos progresivamente al anhelo de una educación más inclusiva, dialogante e intercultural.

En la misma línea, destacando la importancia de hacer explícita la cultura de los centros educativos como dimensión clave de cambio y mejora, encontramos el trabajo de Viñao (2002), para quien los procesos de innovación, renovación y mejora requieren, para ser efectivos, tomar conciencia de la existencia y rasgos de la cultura escolar en la que el profesor realiza su tarea y, en especial, del código disciplinar en el que opera. La propuesta de este texto es que esta toma de conciencia proviene de un proceso de autoevaluación y reflexión crítica.

Entenderemos la autoevaluación educativa como el proceso de recopilación sistemática y analítica, que implica el intercambio de datos relativos a los procesos educativos de individuos, grupos y organizaciones (instituciones, etc.), con el fin de facilitar el aprendizaje entre todas las partes interesadas (Lakerveld y Caals, 2006). Para distinguirla de la evaluación externa es conveniente colegir que la autoevaluación es un proceso de reflexión colectiva, iniciado por la propia organización, gestionado internamente y regulado por cuenta propia.

Pero esa reflexión colectiva, como señala Echeita (2012), además de diálogo necesita ser proactiva, construir la cultura y las condiciones escolares (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Hargreaves, 2003) en las que el profesorado se sienta tranquilo y no amenazado para poder decir, si fuera el caso, “¡no sé cómo resolver este dilema!”, pero también con ganas

de explorar alternativas de acción que pudieran ayudar a superarlos. Entender la autoevaluación como un factor clave para el desarrollo de la calidad profesional y de las escuelas, es una perspectiva ampliamente apoyada y promovida por un gran número de estudios (McBeath et al., 1996; Smith y Barr, 2007; Bubb y Early, 2008; Roelande et al., 2009; EASPD, 2012).

Lakerveld y Caals (2006) plantean tres razones cruciales por las que se puede considerar que la autoevaluación tiene un papel crucial en el cambio y el desarrollo, particularmente en torno a la inclusión educativa: 1) La autoevaluación “empodera” al colectivo, 2) Crea un sentido de pertenencia y compromiso y 3) Hace posible el diálogo entre todas las partes implicadas en la enseñanza y el aprendizaje, visibilizando procesos, de manera de permitir una mayor coherencia entre lo que se necesita desde la perspectiva de los alumnos y lo que se ofrece por parte de los profesores.

Estamos de acuerdo en que cuando los profesores se convierten en investigadores, asumen el control de sus prácticas y de sus vidas profesionales de forma que desafían las visiones pedagógicas tradicionales y ofrecen pruebas de que la educación puede reformarse desde dentro (Bissex y Bullock, 1987; Carr y Kemis, 1988; Cochran-Smith y Lytle, 2002). Esto es precisamente lo que se pretende en la investigación que aquí se presenta, mostrar que a través de procesos de reflexión colectiva, utilizando como herramienta la Guía para la Inclusión¹⁵¹⁶, es posible desarrollar procesos evaluativos que empoderen y validen trayectorias educativas mediante el diálogo, pero un diálogo tal y como lo propone Habermas (1987), entendido como actos de comunicación en los que el lenguaje se orienta a la construcción de acciones construidas a partir de actos de entendimiento. En este sentido, cuando dos o más personas se encuentran en el diálogo, hay una exploración mutua de las opiniones del otro y los supuestos que mantiene, pero siempre desde la base de la igualdad, la honestidad y la confianza (Booth y Ainscow, 2012).

3. La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta para el desarrollo del aprendizaje y la participación en las instituciones educativas

La “Guía para la Inclusión” (Booth y Ainscow, 2012) es un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de todos los aspectos de una escuela, incluyendo lo que ocurre en las aulas, los patios y en las comunidades y ambientes de toda la escuela. El texto parte de la idea de que tanto adultos como niños poseen un conocimiento detallado acerca de las mejoras necesarias que deben realizarse en sus escuelas. Se utilizan conceptos como “barreras para el aprendizaje y la participación”, “recursos para apoyar el aprendizaje y la participación” y “apoyo a la diversidad”, como una forma de conducir una exploración abierta y compartida de este conocimiento y plantear ideas para futuras investigaciones sobre la propia escuela.

15 Se refiere a la denominación dada a la 3ª versión del “Index For Inclusion”: “Guía para la Inclusión Educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” (Booth y Ainscow, 2012).

En la guía se presenta un enfoque de la inclusión basado en una concepción del desarrollo de la educación y la sociedad, estrechamente vinculado con el valor de la participación democrática. La inclusión tiene que ver, en estos materiales, con dotar de coherencia a las mejoras que se llevan a cabo en la escuela bajo una variedad de etiquetas (educación en derechos, convivencia, educación ambiental, etc.) para que se orienten al fomento del aprendizaje y la participación de todo el mundo: los niños y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad (Booth y Ainscow, 2012).

La guía ofrece un apoyo a través de un proceso de auto-evaluación y desarrollo desde un enfoque participativo, diferente a uno basado en la supervisión, la competencia y el miedo al fracaso (Booth y Ainscow, 2012). El material facilita la oportunidad de desarrollar a las escuelas en un marco colaborativo, de acuerdo a sus propios principios. Está ideado para ayudar a pensar acciones individuales y colectivas organizando la escuela, teniendo en mente el desarrollo de toda la comunidad educativa. Los materiales buscan aprovechar la riqueza de conocimientos y experiencias que tienen los docentes, los niños, los jóvenes y sus familias sobre la naturaleza de su entorno y cómo éste puede ser mejorado. Esta ha sido la filosofía que ha acompañado a esta investigación, a partir de los conocimientos de la comunidad educativa, para establecer mejoras en los procesos educativos que tengan en mente a todos los estudiantes, independientemente de sus características particulares.

La autoevaluación se realiza a través de tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2012). Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona la escuela y los planes para cambiarla. Las prácticas se basan en lo que se enseña y en cómo se enseña y aprende. Y las culturas reflejan las relaciones, los valores y creencias profundamente arraigados. Cambiar las culturas es esencial para sustentar el desarrollo de la escuela. Cada dimensión se divide en dos secciones. A saber:

- Culturas: construir comunidad y establecer valores inclusivos.
- Políticas: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo a la diversidad.
- Prácticas: construir un currículum para todos y orquestar el aprendizaje.

Por cada una de dichas secciones se desprende un conjunto de indicadores y preguntas, los que dan forma a una evaluación más detallada del establecimiento, invitando a reflexionar sobre la implicancia de los valores inclusivos en todos los aspectos de la escuela, su entorno y las comunidades. Junto con los cuestionarios, estos materiales proporcionan un medio más para construir sobre lo que ya es conocido, dando forma a un análisis pormenorizado de las barreras y recursos del establecimiento, con el fin de generar un plan de desarrollo inclusivo.

El uso de la guía como material para el desarrollo escolar tiene una larga tradición en distintos países y contextos. Ha sido traducido a más de 40 lenguas. Tuvo su primera edición en 2000 y fue distribuido por el gobierno de Inglaterra a todos sus centros escolares, y más tarde en Gales. En 2002 apareció una segunda edición mejorada a partir de su uso extensivo, no solo

en Inglaterra sino en una gran variedad de países, como Australia, Brasil, India, Noruega, Portugal, Rumania o Sudáfrica (Farrell y Ainscow, 2002).

El año 2005 se llevó a cabo un estudio en Inglaterra (Booth y Rustemier, 2005), que analiza el uso del “Index” en las escuelas y autoridades locales educativas (LEAs) en el país. Algunas de las conclusiones más importantes de dicho estudio son:

- ✓ El Index puede ayudar a las escuelas a llevar a cabo cambios profundos en sus culturas, políticas y prácticas hacia la inclusión.
- ✓ Las escuelas y autoridades que más profundamente lo han utilizado, son los que mayores logros han conseguido.
- ✓ Ayuda a las escuelas a tener un mayor control sobre su propio proceso de desarrollo.

Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005: 467), en su repaso sobre el uso de la primera versión del Index en España, concluyen que:

- ✓ Todo cambio hacia una escuela inclusiva constituye un proceso compartido de aprendizaje complejo (implica distintos agentes) y singular (varía de centro a centro).
- ✓ La participación de toda la comunidad educativa (en especial la familia y el alumnado) no solo es una exigencia del Index, sino una garantía de éxito en la medida que la implicación de todos enriquece las perspectivas y asegura el concurso de las diferentes voluntades.
- ✓ El aprendizaje y el proceso no están exentos de riesgos. Se trata de “material sensible” que puede fácilmente provocar debate y en ocasiones algún conflicto. La experiencia muestra que cuando esto ocurre, la crisis se supera y el centro se fortalece.
- ✓ En el marco de la cultura escolar sobre la diversidad presente en el alumnado, es necesario reconceptualizar las “necesidades educativas especiales” desde la perspectiva de las “barreras al aprendizaje y a la participación” y el énfasis en el apoyo.
- ✓ Es importante hacerse “propios” los materiales; no se puede limitar a “replicar” una metodología, por buena y sugerente que sea.
- ✓ La experiencia del Index tiene efectos más allá del propio proceso, puesto que promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo; y, fuera del centro, el establecimiento de redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros.

En el año 2012 se llevó a cabo un estudio (EASPD, 2012), financiado por la comisión europea, que analiza el uso del “Index” en 10 países europeos (Hungria, Países Bajos, Finlandia, Alemania, Bélgica, Austria, Irlanda, Portugal, Francia y Eslovenia). Algunas de las conclusiones del estudio son que al menos en 4 países se conoce el Index a nivel nacional y se

utiliza en las escuelas y otras organizaciones escolares para promover y mejorar la educación inclusiva. Las escuelas que utilizan el “Index” concluyen sobre su uso que:

- No se utilizó como un todo, sino partes del mismo.
- Ayuda a configurar una clara y pertinente visión de metas y objetivos.
- Fomenta la búsqueda de posibilidades, en lugar de la ausencia de las mismas.
- Es útil para establecer la agenda de los debates en la escuela.
- Destaca y motiva la participación de los padres y madres, que fue positiva.
- Permitió saber cómo se desarrolla la educación inclusiva.
- Fue útil para crear un diálogo mejor sobre la educación inclusiva y para estructurar el debate.
- Pone énfasis positivo en aprender de los demás.
- Ayuda en la planificación de lecciones concretas.
- Es útil en la identificación de acciones para ser realizadas por actores diferentes.
- Fue útil para enfatizar la colaboración con otros organismos de la comunidad.

La nueva versión de la guía, publicada en 2011, es profundamente distinta a las anteriores. Como dice su autor (Booth, 2012), la Guía para la Inclusión está orientada a fomentar el respeto a la biodiversidad y el planeta, ayuda a promover la comunicación, las relaciones no violentas y la creación de democracias participativas, la comprensión de la ciudadanía global. Asimismo, el nuevo Index incorpora un marco de valores, y para el autor, el mayor impacto viene de la propuesta de un curriculum para todos, ya que considera que el curriculum tradicional es la mayor barrera para el aprendizaje y la participación de todos.

Con toda la información que hemos obtenido a partir de los distintos estudios y artículos de investigación (Oswald, 2010; Ministerio de Educación de Malta, 2002; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ministerio de Educación de Colombia, 2008), podemos concluir que el uso de la guía contribuye a:

- ✓ Mejorar la eficacia de las escuelas.
- ✓ Mejorar la formación del profesorado.
- ✓ Mejorar la calidad de la educación.
- ✓ Mejorar la participación de las familias.
- ✓ Mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Mejorar la gestión y organización de las escuelas.

4. Objetivo y metodología de la investigación

Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar el proceso reflexivo y transformador desarrollado en un colegio de la Región Metropolitana de Chile, tomando el retrato de una experiencia de autoevaluación del equipo de trabajo de dicho establecimiento, a partir de la Guía para la Inclusión, durante el primer semestre del año 2012.

La metodología es cualitativa, correspondiendo a un estudio de caso, que de acuerdo con Goode y Hatt (1979) es una forma de organizar los datos, permitiendo que el objeto de estudio tenga carácter unitario. Para recopilar los datos se utilizó como técnica fundamental la observación participante, el diario de campo y las entrevistas.

Las conclusiones se extraen del análisis e interpretación de los datos recogidos en ambas fases, durante el curso escolar 2012. Los instrumentos utilizados para la recogida, el análisis y la interpretación de los datos son el diario de campo de los investigadores. Asimismo, se realizaron entrevistas a informantes clave para completar los datos: directivos, jefes de la Unidad Técnico Pedagógica, equipos de apoyo, docentes, etc.

5. Contexto de la investigación

El colegio está ubicado en Pudahuel, comuna localizada en la zona norponiente del gran Santiago, en la Región Metropolitana de Chile.

El colegio atiende los niveles de educación parvularia, básica y media. Cuentan, a partir del 2012, con el programa de Subvención Escolar Preferencial (SEP), el que implica un incremento en la subvención escolar para aquellos alumnos que se encuentran en condición de vulnerabilidad social. El establecimiento debe desarrollar un plan de mejora institucional, en las distintas áreas del sistema de gestión de la calidad (gestión curricular, liderazgo, gestión de recursos y convivencia). El foco de este programa radica en mejorar los resultados académicos de los estudiantes, medidos a través de pruebas estandarizadas. El establecimiento posee un equipo de apoyo con poca destinación horaria y no cuenta con un proyecto de integración educativa para atender a niños con dificultades de aprendizaje.

El proyecto se enmarcó en la presentación de la 3ª edición del Index, con participación del profesor Tony Booth y de los autores de este artículo. En dicha oportunidad se realizó un curso formativo, con la idea de difundir el uso del material y las distintas posibilidades de uso que podrían generar los colegios en Chile. Es importante destacar que este proyecto nace de la necesidad de la fundación sostenedora de las escuelas, de llevar a cabo un análisis y mejora de lo que ocurre en las escuelas que administra. Los tiempos y la estructura de la investigación surgen de un diseño consensuado entre los investigadores y la propia fundación.

Con el objetivo de retratar de mejor manera la experiencia de la autoevaluación, se dividirá en dos fases la información recopilada:

- Primera fase: proceso formativo.
- Segunda fase: proceso de autoevaluación.

5.1. Primera fase: proceso formativo

Como primera fase se realizó un curso en el mes de marzo de 2012, donde participaron representantes de todos los colegios administrados por la fundación sostenedora. Las principales conclusiones fueron por la línea de clarificar el concepto de inclusión, como un proceso de mejora continua que busca disminuir barreras al aprendizaje y la participación, a partir de la reflexión, análisis y empoderamiento de la comunidad educativa.

Los participantes de este curso pudieron conocer y descubrir cómo utilizar la Guía para la Inclusión y adaptar sus materiales a la realidad propia de su establecimiento, desde una mirada crítica de los procesos de autoevaluación y planificación de innovaciones.

Las sesiones de formación se basaron en una dinámica constructiva y participativa, donde el diálogo, la reflexión y el sentido de comunidad fue parte constituyente del programa. Los docentes participantes plantearon dudas, reflexiones y aportes que permitieron re-mirar y reconstruir los planteamientos y conceptos fundamentales compartidos en la oportunidad.

Algunas de las ideas que expresaron los participantes al finalizar el curso, y en las que se muestra la idea general que han sacado de lo que es la inclusión escolar, recogidas en el diario del investigador, se muestran a continuación organizadas en dos grandes categorías:

a) Inclusión como participación y co-construcción del conocimiento

El colectivo participante de esta formación, al finalizar el curso, afirma que la inclusión implica conocer y comprender las características de cada colegio, desde el relato propio de los actores, con participación de todos los involucrados.

“La inclusión escolar es conocer y comprender a cada uno de los estamentos del colegio (...) entregarle voz a los estudiantes, padres, apoderados y equipo y participación, a partir del proceso de diagnóstico inicial” (participante 10).

b) Relevancia del trabajo en equipo y la voluntad para realizar cambios

El colectivo afirma que es absolutamente indispensable, a la hora de generar procesos inclusivos, una adecuada formación de los equipos de trabajo. Se refleja que la inclusión como proceso implica conocer las características del colegio, desde el relato propio, con participación de todos y en función de la voluntad, entendida como factor energizante que favorece el cambio.

“He aprendido que la inclusión es necesaria, tanto como la formación de equipos de trabajo. Es trascendental la disposición de los profesores, del equipo de inclusión, etc., ya que si no hay ‘equipo’ y voluntad, difícilmente se pueda realizar un trabajo en conjunto” (participante 5).

c) Cambio que surge a partir de la aceptación de la diferencia

Los docentes afirman que el hecho de trabajar con las visiones de toda la comunidad implica el desafío de entender al otro, lo que se vincula con el deseo de transformar la realidad presente.

“Es una oportunidad para ser comunidad, aceptarse, aceptar la diversidad, entender al otro. Cambiar para ser cada día mejor como profesor, con mis alumnos, con los padres y apoderados; hacer del colegio un lugar acogedor, alegre y agradable para todos los estamentos de la comunidad educativa” (participante 27).

En el discurso de los docentes se refleja una visualización de apertura hacia lo que conlleva un proceso de cambio inclusivo,. De igual manera, el comprender la inclusión como mayor participación para todos/as refleja mayor claridad acerca del qué y del cómo ir generando esta visión de liceo, en el caso que estudiamos.

5.2. Segunda fase: proceso de autoevaluación

Tras el curso de formación (fase 1), comienza la constitución del grupo coordinador, que más tarde sus integrantes decidirán que se llame “Equipo de inclusión”. Inicialmente, el equipo del caso investigado estaba constituido por el director, el encargado del proyecto, un docente elegido por sus pares y un asistente de la educación (inspector, profesional no docente). Hacia el final del proceso de autoevaluación, el equipo se cuestiona la necesidad de incorporar las voces de los estudiantes y apoderados, situación que ocurre al inicio del proceso de planificación, en el mes de agosto.

El grupo coordinador utiliza como herramientas de trabajo los materiales propuestos por la guía. Al comienzo, el equipo directivo del establecimiento investigado vio el trabajo propuesto como “un proyecto más” de tantas iniciativas que desarrollaban como liceo, considerando que el mismo año de implementación del índice ellos empezaban con la Ley Sep y su lógica de efectividad y de metas por área de gestión, acorde al sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.

La formación del equipo coordinador y su funcionamiento puso “en jaque” las dinámicas de autoridad y de gestión tradicional del establecimiento, dado que la guía propone, en sí misma, relaciones más horizontales entre los equipos, incorporando el levantamiento participativo de información. Favorece el qué cambiar, pero sobre todo guiado por un “cómo” orientado por valores inclusivos, democráticos y participativos. En las jornadas de trabajo del equipo, el investigador participó con una regularidad concertada con el establecimiento, actuando como

“amigo crítico”, con el objetivo de facilitar y acompañar la reflexión acerca de los resultados de la implementación del material.

El equipo de coordinación diseñó una metodología de evaluación que consideró parte importante de los materiales sugeridos por la guía e incluyó:

1. La aplicación de los cuestionarios de indicadores, expuestos en la guía, a los estudiantes, papás, mamás y apoderados.
2. El diseño de una jornada de trabajo grupal, respecto al colegio y a los valores inclusivos, con los docentes y asistentes de la educación.
3. Se diseñó una metodología de trabajo para incorporar la visión de los niños pequeños, que incluyó el desarrollo de dibujos alusivos al colegio actual y al colegio deseado.

Toda esta información recopilada fue analizada y reflexionada por el equipo coordinador, el que emitió un reporte con las principales barreras detectadas, las que fueron organizadas de acuerdo a las dimensiones, secciones e indicadores de la guía (tabla 1).

Posterior a esta evaluación, el equipo de inclusión validó su visión en un encuentro con participación masiva de todos los actores y fijó prioridades de acción que constituyeron el inicio de su plan de desarrollo inclusivo.

6. Algunos aprendizajes del proceso de autoevaluación

En este apartado vamos a presentar algunos aprendizajes reportados por el equipo coordinador. Para ello nos hemos servido del diario del investigador, que como explicamos anteriormente ha tenido un papel de participante externo (o amigo crítico, en terminología de la Guía para la Inclusión) de las entrevistas a los actores clave y, sobre todo, de los encuentros evaluativos.

El cierre de la segunda fase resultó ser un momento importante. El poner sus ideas y logros en común, compartiendo preocupaciones, dificultades y también ilusiones, fue un aspecto enriquecedor para todos, tanto a nivel de ideas y conceptos sobre el proceso llevado a cabo, como a nivel personal, como muestran algunas de las expresiones que ellos mismos usaron, las que hemos agrupado en categorías de análisis. Las conclusiones que aquí se exponen están relacionadas con las tres categorías en las que se realiza el análisis a través de la guía (culturas, políticas y prácticas), considerando que el desarrollo de las tres es el punto de partida para una educación inclusiva.

Tabla 1. Resumen, barreras detectadas según dimensiones, secciones e indicadores de la guía.

Dimensión	Sección	Indicador	Descriptor de Autoevaluación
Culturas	Construyendo comunidad.	El personal y los padres/ apoderados colaboran.	La participación lejana de los padres, madres y apoderados en las dinámicas del establecimiento.
Culturas	Construyendo comunidad.	La escuela y las comunidades locales se desarrollan mutuamente.	Distanciamiento del establecimiento en relación con su entorno comunitario próximo.
Políticas	Organizando los apoyos a la diversidad.	El acoso escolar se reduce al mínimo.	Se observa un alto nivel de violencia reflejado en interacciones agresivas de los estudiantes entre sí.
Políticas	Organizando los apoyos a la diversidad.	Todas las formas de apoyo son coordinadas.	Exceso de programas que apoyan la “transversalidad”, pero que no se articulan en el establecimiento desde una visión común.
Prácticas	Orquestando el aprendizaje	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los niños/as.	Dificultad para asumir un enfoque de planificación curricular que abarque la diversidad del aula.

6.1. Para lograr cambios es necesario ser valientes y trabajar unidos

El equipo de trabajo del colegio evalúa que para abordar las barreras para lograr la inclusión es necesario ser valientes y trabajar con toda la comunidad educativa. Esto resulta significativo, dado el efecto representacional negativo que tiene en una comunidad educativa tradicional aquel que tiene una mirada crítica acerca del orden de las cosas; la manera más efectiva de abordar esta cuestión es agrupándose y colegiando miradas. Este aspecto tiene que ver con la creación de culturas inclusivas, valores que se comparten en la institución por parte de las personas allí implicadas.

“La experiencia de otras comunidades educativas son espejos de lo que sentimos, que estamos inhabilitados. Si fuésemos más valientes, podríamos lograr mucho más” (participante 6).

“El mayor aprendizaje que me dejó este encuentro es que para lograr el objetivo de la inclusión es necesario trabajar unidos con toda la comunidad educativa” (participante 9).

6.2. La inclusión como un objetivo del colegio, de carácter holístico

El equipo se representa la inclusión como la finalidad de la comunidad educativa, siendo retratada como un cuerpo de valores holístico, que refleja la participación de todos sus componentes para volverlo acción. Lo que tiene que ver con las políticas y las prácticas

inclusivas, es decir, cómo ciertas políticas se transforman en acciones que se llevan a cabo a favor del derecho de todos a una educación de calidad. Ambas cuestiones además conllevan el desarrollo de culturas inclusivas, que, como ya hemos comentado, están impregnadas de valores que mueven las acciones.

“El aprendizaje de la inclusión es que es cabeza, corazón y alma de la comunidad educativa, sin excluir a nadie” (participante 15).

Existió en todo momento respeto por las opiniones ajenas. El trabajo de los facilitadores y el buen ánimo por generar mejoras en la coordinación, permitió que se produjera un diálogo honesto y profundo que no solo abarcara el área laboral de los participantes, sino también la esfera más personal.

6.3. El cambio está en nosotros

A partir del trabajo con el equipo se logró construir con el profesorado involucrado la idea de que ellos tienen conocimientos y saberes suficientes como para poder llevar a cabo un cambio sistemático en sus establecimientos, y que las variables propias del contexto político educativo pueden ser moduladas y transformadas a partir de la mejora de la micropolítica escolar, generando innovaciones que apunten hacia la mejora, entendiendo mejora como aquellos procesos que permiten dar una mejor respuesta a todos los estudiantes. Muchos de los docentes participantes vivieron esta experiencia como algo nuevo y sorprendente, lo que muestra la escasa existencia de prácticas y políticas de trabajo en equipo en los centros educativos, como se comprueba en la siguiente cita:

“He aprendido a tener un mayor compromiso con mis pares, a generar una mayor alianza con el equipo formado. Entregar mis herramientas y generar ideas y remar todos para el mismo lado. Sentirme feliz y satisfecho con el cambio que puedo generar, invitar a participar a los demás. Dar a conocer que es la inclusión, sensibilizar a los demás docentes, para crear y realizar un trabajo compartido, invitar a la comunidad. Entregar una guía de cómo puedo realizar una idea con mis recursos y con los demás” (diario del investigador, seminario de julio de 2012).

6.4. Las redes de colaboración y la confianza son críticas

El hecho de favorecer el empoderamiento y la co-visión de los fenómenos educativos, a partir de un proceso reflexivo, involucra el establecimiento de relaciones y la comparación como soporte cognitivo para el cambio. Esta visión surge del deseo de los participantes y del equipo coordinador de favorecer redes de colaboración, que permitan sacar al docente de su opresión interna y decir lo que realmente piensa y siente sobre el colegio con la aspiración de transformar su escuela. Los procesos reflexivos y las autoevaluaciones deberían desarrollarse en ambientes de libertad y respeto, ya que es difícil mejorar algo que no está funcionando bien si no se puede decir públicamente aquello que yo considero como profesional, que podría

hacerse de otra forma. La libertad y el respeto son valores que configuran un cierto tipo de cultura educativa, aquella que defendemos y que está en coherencia con los valores inclusivos que se defienden en la guía. Lo anterior queda reflejado en la siguiente cita:

“Un aspecto favorable de las sesiones de ayer y hoy es la metodología de trabajo, fue agradable y nos da confianza de exponer libremente nuestra realidad educativa” (diario del investigador, seminario de julio de 2012).

6.5. Importante es generar conciencia inclusiva

Otros docentes se enfocan en una visión emancipadora del proceso, refiriéndose a la inclusión desde una perspectiva profunda, valórica y ética, aludiendo a la ‘concientización’ de las comunidades educativas, lo que entendemos por culturas inclusivas:

“Solo con voluntad y profesionalismo podremos sacar adelante una conciencia inclusiva en nuestro establecimiento” (diario del investigador, seminario de julio de 2012).

Sin embargo, en sus reflexiones persisten visiones estáticas acerca de la inclusión, que hacen que se posicione como un “modelo” particular, más que como un “proceso” de construcción:

“A través de la comparación con otras experiencias y con los indicadores del índice, pude darme cuenta de las falencias y fortalezas que se nos han presentado durante la implementación de un modelo inclusivo-participativo” (diario del investigador, seminario de julio de 2012).

6.6. Participación real e involucramiento directivo

Una barrera hacia el trabajo inclusivo es la base autoritaria y tradicional de la gestión directiva, con un liderazgo centrado en la figura del director, que por lo general es quien toma las decisiones, en coordinación con el sostenedor, sin contar con la opinión del profesorado, ni de la comunidad. Existen consejos escolares, pero éstos operan como espacios informativos, burocráticos y sin participación real. Esta cuestión es, en sí misma, una barrera al aprendizaje y participación, ya que no se potencia un enfoque de gestión democrático y representativo, hecho que afecta el desarrollo de un proceso de autoevaluación plural y transformador. La Guía, en este sentido, propone un modelo de toma de decisiones horizontal, a partir de distintos equipos de trabajo, generando colectivamente propuestas de mejora para el colegio. Todas estas cuestiones tienen que ver con la creación de culturas inclusivas mediante políticas y prácticas coherentes con esos valores. La necesidad de crear dichas culturas emerge como una de las primeras observaciones del colectivo de docentes:

“Lo importante es que este trabajo de alguna manera va a obligar a los demás directivos a acompañarme más en mi trabajo. Ojalá se sensibilice más a los directores porque al

final son ellos los que dicen la última palabra. En forma aislada he realizado muchas de las actividades de la guía sin conocerla, pero sin el apoyo del equipo directivo, por lo que en muchas ocasiones no han sido valoradas” (diario del investigador, julio de 2012).

6.7. Asignación horaria para el equipo de planificación

En general, los participantes refieren que una de las principales amenazas para que el equipo de planificación desarrolle adecuadamente su trabajo es el tiempo asignado a este equipo y a los docentes involucrados, ya que para que el trabajo de planificación y de monitoreo sea realizado de modo participativo, debe contarse con dichas estructuras temporales. Esta situación nos lleva a reflexionar acerca de la necesidad de mirar nuestra política educativa en relación a los tiempos docentes de planificación, coordinación y reflexión, pero está al debe en relación a los países desarrollados que tienen una buena calidad educativa. En definitiva, está latente la necesidad de crear políticas educativas y del propio centro que vayan a la par con aquello que queremos conseguir.

6.8. Interiorización y reflexión participativa a partir de los indicadores de la Guía para la Inclusión

El proceso reflexivo implicó una mayor apropiación sobre el sentido de cada una de las preguntas factibles de desarrollar a modo de exploración de la escuela. A este respecto es requisito para que los materiales de la guía resulten un aporte, adentrarse en profundidad en el texto, estudiándolo y conversándolo transversalmente, tanto en el grupo coordinador como en las distintas instancias de participación del colegio.

Por lo tanto, la inclusión para promover el aprendizaje de todos debe superar las prácticas que valoran la homogeneidad, la competencia excesiva, en favor de prácticas que favorezcan la solidaridad, el trabajo cooperativo, el respeto por las diferencias, como también, la creencia de que los/as niños/as aprenden de maneras diferentes, por caminos diferentes e incluso que pueden aprender cosas diferentes.

A modo de conclusión, el grupo coordinador señaló que el proceso de autoevaluación implicó que:

- Se reconocieran y validaran los puntos de vista de todos los actores de la comunidad.
- Se mostrara un camino de mejora desde la participación en la escuela y del respeto a la diversidad, el que se debe ver reflejado en una acción consciente de mejora inspirada en valores.
- Se identificaran falencias y virtudes de la gestión educativa, en aspectos relacionales y valóricos que determinan la acción educativa.

- Se comprendiera la necesidad de visualizarse como comunidad, favoreciendo un mayor contacto con las familias, el vecindario y el entorno próximo.
- Pudieron ser conscientes de aspectos positivos de la gestión educativa, como el hecho de no establecer barreras para la incorporación de los estudiantes al establecimiento.
- Es muy relevante el aporte del “amigo crítico”, como agente capaz de facilitar la reflexión y de ‘objetivar’ situaciones desde los ‘hechos’ o la evidencia.
- Progresivamente se fue fortaleciendo un clima armónico y cohesivo en la comunidad escolar que permitió un diálogo franco, directo y sin culpabilizaciones, es decir, propositivo y claro.
- El liceo fue generando una idea más clara acerca de la inclusión como un proceso co-constructivo y que implica la participación y el aprendizaje de toda la comunidad.

En este sentido, el establecimiento propuso relaciones directas en el trabajo de este material con acciones propuestas en el plan de mejoramiento de la ley Sep, en las áreas de gestión directiva y convivencia escolar, generando una sinergia virtuosa que permitió que los nudos encontrados en el ámbito de la inclusión, organizados en culturas, políticas y prácticas, pasaran a ser prioridades de acción también en el plan Sep.

El trabajo durante todo el proyecto y la puesta en común final facilitó una planificación basada en evidencias, la que se plasmó en un plan de mejora para el colegio, que fue tomando forma a partir de la información recopilada.

7. Conclusiones

En términos generales, la autoevaluación realizada en el establecimiento sirvió como base para dar coherencia al plan de mejoramiento de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). El trabajo con la guía operó como un agudo lente para observar aquellas prácticas escolares excluyentes, resultando un aporte el esfuerzo del investigador/facilitador, orientado a propiciar una mirada más ecológica, contextual y estratégica de la gestión escolar. En este sentido, la guía funcionó como un texto mediador, un émbolo dinamizador de las actividades enfocadas a la efectividad curricular fomentadas por la Ley SEP, en la medida que el equipo fue progresivamente estableciendo relaciones entre la planificación SEP, con sus estándares de gestión y los indicadores de la guía, estructurados en culturas, políticas y prácticas.

El trabajo con base en la Guía para la Inclusión permitió vincular la visión parcializada y desde el enfoque de accountability que tiene la planificación SEP, propiciando la integración de las distintas iniciativas del colegio en un proyecto unificado e integral, desde una mirada centrada en valores inclusivos. Por eso resulta muy relevante la generación de espacios de diálogo que

permitan hablar de valores y principios, espacios en los que sea posible expresar la diversidad de percepciones y de comprender las visiones de mundo que tiene una comunidad educativa: expresar ideas, sentimientos, sensaciones, compartir las producciones propias con los demás, crear y transformar el mundo y a sí mismos. Esta es la base para la creación de una cultura inclusiva en los centros educativos, es decir, aquellos valores que compartimos y las acciones que realizamos coherentes con los mismos.

Punto aparte merece la reflexión acerca del desarrollo de este tipo de iniciativas en el contexto de la educación particular-subvencionada en Chile, en la que, por lo general, existen pocos espacios para discutir, conversar y construir colectiva y democráticamente planificaciones o innovaciones al sistema. Lo realizado constituye un logro en el sentido de haber aportado una mirada crítica y constructiva en un sistema plagado de inequidades y desigualdades. Se sembró y cultivó esperanza y utopía, lo que constituye el sustento del cambio, una visión que ilumine donde proyectar el desembarco.

Sin duda, aunque puedan cometerse errores, lo importante es aprender colectivamente de ellos, lo que no se puede es seguir permaneciendo en el inmovilismo. Claramente, este tipo de iniciativas innovadoras deben respaldarse con políticas de Estado abiertas y coherentes, que propicien cada vez más la generación de recursos para la inclusión. Por su parte, la escuela debe trabajar para romper los tabúes de la participación y atreverse a mirar críticamente sus prácticas y culturas, desde un punto de vista investigativo, aspirando a la mejora, favoreciendo la reflexión y la transformación de sus propias dinámicas segregadoras y autoritarias.

Favorecer una cultura de la autoevaluación, en suma, es favorecer una cultura inclusiva, en la medida que implique la exploración de nuevas vías para llevar los valores inclusivos a la práctica y a las políticas. El facilitar espacios de metacognición y concientización compartida en cada comunidad educativa, resulta una buena medida para pensar e implementar transformaciones fundamentales en nuestro sistema educativo, en aras de una educación plural, dialógica e inclusiva.

Esperamos que este trabajo sirva de inspiración y que también fortalezca las investigaciones que ya han demostrado que la convivencia y el diálogo constructivo en la diversidad promueven el aprendizaje de las comunidades involucradas y, por ende, la inclusión educativa.

Referencias

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual de formación para equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.

- Assael, C. (2014). La Educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: discurso de la valoración de la diferencia, bajo el enfoque de una cultura hegemónica. En E. López (2014), *Inclusión en la Vida y la Escuela: Pedagogía con Sentido Humano* (pp. 27-42). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Barth, R.S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Barton, L (2003). *Inclusive Education and Teacher Education*. Londres: Institute of Education.
- Bissex, J. y Bullock, R. (1987). *Seeing for ourselves: Case study research by teachers of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Booth, T. y Rustemier, S. (2005). *Learning about the Index in use. A study of the use of the Index for Inclusion in Schools and LEAs in England*. Bristol: CSIE.
- 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. (2011). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. Manchester: CSIE
- Booth, T. y Ainscow. M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: CSIE-FCF.
- Booth, T. (2012). Responding to 21st century imperatives: A new 'Index for Inclusion'. *Enabling Education Review*, 1(1), 5-32.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el Estado Español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- EASPD (2012). *Analysis of the use and value of the index for inclusion (Booth y Ainscow 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2I partner countries*. Bruselas: Fontys.
- Echeita, G. (2012). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 5-27.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Farrell, P. y Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive: mapping the issues*. Londres: Fulton.
- Goode, W.J. y Hatt, P.K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Lakerveld, van J. y Caals, A. (2006). SEALLL: Self Evaluation in Adult Life Learning; Grundtvig. Recuperado de <http://www.sealll.eu/docs/SealllframetxtJaapAnita.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de “una escuela para todos”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 121-138.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. París: OCDE.
- OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(2), 1-25.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.