

# LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL: TENSIONES ENTRE LA PERTINENCIA DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

(The Management of Inclusive School and its Institutional Intervention: tensions between the appropriateness of its actions and the necessity of a new epistemic paradigm)

**Aldo Ocampo González**

Profesor del Depto. Disciplinario de Educación Diferencial  
Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.  
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI

## Resumen

Este trabajo expone un análisis teórico/metodológico sobre las condiciones y procesos institucionales, organizativos, culturales e ideológicos que aseguran oportuna y pertinentemente la construcción de una institución educativa de carácter inclusiva en tiempos de exclusión. Inicialmente, se reflexiona sobre los desafíos que enfrenta la ciencia educativa postmodernista a la luz de la inexistencia de un paradigma epistémico que sustente los desafíos fundacionales de este enfoque. Se identifican de este modo sus obstáculos epistemológicos y pragmáticos. En un segundo momento, se abordan las consideraciones epistemológicas necesarias para asumir las tensiones y los desafíos vigentes que enfrenta el enfoque de educación inclusiva en el siglo XXI. Se reconoce la imposición discursiva e ideológica de un modelo tradicional de educación especial bajo un lenguaje más equitativo incapaz de asumir los desafíos trans-ontológicos de educar a la totalidad de ciudadanos que superen los universalismos clásicos negadores de las diferencias humanas. En un tercer momento, se describen los fundamentos del Modelo de Gestión Escolar en Educación Inclusiva (MGEI) como recurso de transformación y cambio ante el reconocimiento y legitimación de la diversidad. Se concluye identificando la necesidad de superar la ambigüedad que explica el pseudo-estatus científico del modelo de educación inclusiva por sobre los desafíos de su paradigma fundante de educación especial. Esta situación repercutirá diametralmente en la calidad de las estrategias de intervención institucional destinadas responder a los intereses y necesidades sociales de todos los ciudadanos.

**Palabras clave:** escuela inclusiva, gestión, transformación institucional, matriz epistémica, heterogeneidad

## Abstract

The following article presents a theoretical/ methodological analysis regarding the conditions and/or cultural, organizational and ideological institutional processes that claim opportunely and appropriately, the construction of an educational institution with inclusive character on exclusion times. Initially, we reflect on the challenges that postmodernist educational science faces in view of the absence of an epistemic paradigm supporting founding challenges of this approach. In this way, its pragmatic and epistemological obstacles are identified. Secondly, we broaden the reflection indicating the epistemological considerations required to assume the current tensions and challenges, which the inclusive education approach faces. We recognize the discursive and ideological imposition of a traditional model of special education from a more equitable and just language, incapable to assume trans-ontological challenges related to educate the totality of citizens, beyond crystallization of categories systems which deny human differences. Finally, we describe the basis of School management model in inclusive education as a means of transformation and change of institutional, socio-educational and socio-political scheme of the educational institution facing diversity, differences and heterogeneity legitimization. As a conclusion, we identify the need to get over the ambiguity that explains the scientific pseudo- status of the inclusive education model over the challenges of its special education founding paradigm. This situation will affect diametrically on the institutional intervention strategies quality destined to answer the social concerns and needs of every citizen.

**Key words:** inclusive school, management, institutional transformation, epistemic matrix, heterogeneity

## 1. INTRODUCCIÓN: LA «EDUCACIÓN INCLUSIVA» COMO DESAFÍO DEL NUEVO SIGLO

*«...no quisiera caer en la tentación especular qué sería de nosotros sin la escuela o qué fue de la humanidad antes del surgimiento de las instituciones educativas modernas. Lo que me parece sustancial es encontrar los sentidos del educar en este aquí y ahora, es decir, en este presente en toda su extensión, complejidad y hondura...» (Skliar)*

Cada época posee un modelo de escuela, y cada ámbito social relevante, reclama también cambios importantes a la educación (Román y Díez, 2004). Sin duda uno de los reclamos históricos que enfrenta la educación, es justamente, asegurar espacios de mayor «equidad» (Sen 2010; Murillo y Reyes, 2011), «pertinencia» (Peralta, 1994; Gibbons, 1998) e «igualdad» (Dubet, 2012) para todos y cada uno de sus ciudadanos.

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

Esta situación hace preciso avanzar hacia políticas sociales (Tenti Fanfani, 2008) que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano más «humanizante» (Freire, 2000), garantizando un marco de actuación sobre la «dignidad», la «heterogeneidad» (Ocampo, 2015), la «totalidad» (Dussel, 1974) y el «respecto a los derechos fundamentales» de todas y cada una de las personas.

Es importante advertir que el problema y la preocupación por igualdad, es un tema clásico y recurrente en América Latina y el Caribe (ALAC). De este modo, la «igualdad» en el campo de socioeducativo quedó expresa bajo la concepción de que la escuela debía ofrecer un repertorio de experiencias comunes a todos los ciudadanos sin distinción alguna. En otras palabras se expresa según Anijovich y González (2013) una «igualdad normalizadora» que excluye la categoría de lo «diferente» y de lo «diverso» de este análisis.

Una pieza clave es comprender que en la *proposición inicial de una teoría de la inclusión*, la igualdad aplica a la dimensión política del proceso educativo. De acuerdo con esto, la sociología de François Dubet, señala que el problema radica en la falta de comprensión sobre los significados ocultos que justifican la «igualdad de oportunidades» (Rawls, 1971; Simon, 2000, 2008) y la «igualdad de posiciones» (Dubet, 2012).

A esto se agrega, la distancia existente entre las proposiciones teóricas y la resignificación de los fenómenos sociales circundantes (Bauman, 2012) al escenario social y escolar, donde se condensan las múltiples formas de exclusión, segregación, marginación y violencia (Kaplan, 2009; Soto, 2014), las que representarían una limitante para *situar* un conocimiento específico sobre este objeto.

La igualdad de posiciones según Dubet (2012) corresponde a las posiciones ocupadas por los sujetos en la estructura sociedad, es decir, los lugares donde se organizan o habitan éstos. Esta premisa enfatiza en la promoción de una de las «4 A» de los derechos a la educación descritas por Tomasevki (2009). Una de ellas corresponde a la noción de «accesibilidad». La accesibilidad corresponde al derecho «a» la educación, vale decir a garantizar condiciones de ingreso universales sin reflexionar sobre las condiciones estratégicas para su aseguramiento (Ocampo, 2012).

En contraste, la «aceptabilidad» (Uneso, 2009) enfatiza en la capacidad de los sistemas e instituciones educativas para brindar, asegurar e implementar condiciones que permitan operativizar oportuna y pertinentemente el derecho de todas las personas sin distinción alguna a la educación en sus diversos planos, modalidades y niveles.

De acuerdo a lo expuesto en la Sociología de Dubet (2012) la aceptabilidad estaría emparejada con la igualdad de oportunidades puesto que esta última, adoptaría un *carácter más socialista* al problematizar el contrato social y sus dispositivos de acción como vías efectivas para el aseguramiento de los derechos en la educación (Tomasevki, 2009).

Al respecto Dubet explica que las posiciones determinan las oportunidades, puesto que

[...] el mejor argumento a favor de la igualdad de posiciones es que, cuanto más se reducen las desigualdades entre las posiciones, más se eleva la igualdad de oportunidades: en efecto, la movilidad social se vuelve mucho más fácil. Este “teorema” se comprende sin tropiezos: es más sencillo desplazarse en la escala social cuando las distancias entre las diferentes posiciones son relativamente estrechas. De hecho, la movilidad social, que es uno de los indicadores objetivos de la igualdad de oportunidades, es más fuerte en las sociedades más igualitarias. En ese caso, el “ascensor social” no sube ni baja mucho, pero mucha más gente puede usarlo. La movilidad social, traducción estadística de la igualdad de oportunidades es un efecto productivo e indirecto de la igualdad de posiciones (Dubet, 2012: 99-100).

A diferencia de la concepción centrada en las posiciones ocupadas por las personas, la igualdad de oportunidades (Bourdieu, 2002) consiste en optimizar las condiciones de mejora de las posiciones de cada individuo en función de respuestas más meritocráticas (Dubet, 2012). Desea evitar las inequidades entre las diferentes posiciones sociales circundantes en la estructura social (Touraine, 2007).

El enfoque de educación inclusiva (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Moriña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerro, 2008; Casanova, 2011) representa hoy uno de los modelos claves para canalizar las transformaciones que la ciencia educativa (Ocampo, 2015) necesita en todos sus campos. Resulta importante advertir que los planteamientos sobre lo «inclusivo» en la educación trascienden la imposición de un modelo tradicional de Educación Especial (Farrell, 2006; Slee, 2010) e intenta superar epistemológicamente (Ocampo, 2014, 2015) la imposición ideológica basada en lo «neo-especial» de la educación.

Uno de los desafíos claves por los que atraviesa la educación inclusiva como modelo teórico-metodológico es superar su *problema epistemológico* (Ocampo, 2013, 2014, 2015) y *pragmático* (Parrila y Susinos, 2013). Este hecho explica la ausencia de una construcción teórica o de un conjunto de consideraciones epistémicas capaces de iniciar una reflexividad (Martuccelli, 2014) más apropiada a los desafíos y tensiones que justifican a la existencia de este modelo en el marco de la postmodernidad (Vattimo, 1986).

La ausencia de una epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2015) puede interpretarse según De Sousa (2009) como una epistemología de las ausencias y de las cegueras (Quijano, 2000) en la gestión de respuestas educativas que superen los reduccionismos clásicos aportados por su paradigma fundante de Educación Especial (Salvador, 1999).

Uno de los reduccionismos más frecuentes visualizados a la luz de esta *ausencia reflexiva* es perpetuar un modelo que promociona en todas las estructuras de la vida social, política, cultural y educativa la inclusión de personas en situación de

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

discapacidad (Sen, 1993; Bartón, 1998) únicamente y, excluye a otros grupos históricamente invisibilizados y silenciados<sup>1</sup> (Soto, 2014). Este emparejamiento discursivo se muestra más equitativo y democrático en sus fines y propósitos. No obstante, articula un nuevo sistema de tensión en la comprensión de la «naturaleza e identidad científica» (Vivanco, 2010) que define a este modelo. A esto se agrega, la complejidad transontológica sobre la categoría de totalidad (Dussel, 1974) al interior de este discurso.

El predominio de estas contradicciones ha supuesto la implementación de ciertas faltas de consciencias para problematizar la realidad más allá de visiones *colonialistas* y *decolonialistas* cuyas repercusiones derivaron en

[...] la institucionalización en la sociedad y en la educación pública de dos teorías, que se prestan apoyo mutuamente: la racionalidad organizativa y la de la patología humana. En efecto, cuando a raíz de los movimientos sociales de la industrialización, la inmigración y la escolarización obligatoria, entró en la escuela un contingente enorme de alumnos, a quienes resultaba difícil enseñar en las aulas tradicionales, el problema del fracaso escolar se reinterpretó como dos problemas relacionados: el de la organización ineficaz (no racional) de la Escuela (problema organizativo) y el de los alumnos deficientes (problema patológico) (Arroyo y Salvador, 2003: 49).

Esta situación según Slee (2010) generó un enfoque categorial que no reconoce la paradoja y la complejidad del fenómeno que se aborda. De este modo,

[...] los investigadores tradicionales de la educación especial han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de textos prescritos para sus asignaturas de educación especial. El objeto de este trabajo es hacer que los estudiantes entiendan las necesidades especiales de los niños familiarizándose con los diagnósticos y las etiologías de los defectos, trastornos, enfermedades y síndromes (Bratlinger, 2006; citada en Slee, 2010:103).

Al observar la genealogía (Foucault, 1974; Hacking, 2004) ideológica del modelo de educación inclusiva y su vínculo con la educación para todos (Unesco, 2004) desde la historia de la cultura y de la historia de las mentalidades (Barros, 1993), se observa un mecanismo de respuesta a los múltiples sistemas de violenciación (especialmente estructural<sup>2</sup>) y a las diversas formas de presentación de la desigualdad social y educativa (Kaplan, 2007), obviando tal como señala Slee (2010) un marco comprensivo que permita entender la *complejidad de la mecánica de la exclusión* y el dinamismo que *define/explica/describe* el centro y la periferia (entendido como márgenes) para iniciar esta interpretación.

---

<sup>1</sup> El autor hace referencia a colectivos de ciudadanos catalogados como indígenas en nuestro continente.

<sup>2</sup> Dice relación con la cuarta categoría de las violencias. La violencia estructural es aquella que limita el ejercicio de nuestros derechos fundamentales, siendo uno de ellos, la educación.

### Este punto sobre la investigación en educación inclusiva

[...] debe consistir en construir uno de los análisis más sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están medidas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esta tarea es difiere radicalmente de la comprensión de la etiología y los síntomas de síndromes y trastornos con el objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño (Slee, 2010:123).

Para Castells (2004) la preocupación por la exclusión responde a un objetivo típico de la acción social (Filmus, 2008), agregando desde una perspectiva Bourdesiana como una de las diversas miserias de mundo. En la literatura de Pierre Bourdieu (2000) las *miserias de mundo* no dicen relación con las formas y disposiciones de pobreza social clásicamente aceptadas, más bien dicen relación los espacios de dominación articulados entre grupos de iguales.

Uno de los efectos más desoladores de la exclusión en el mundo socioeducativo es la dinámica convencional de la división del mundo social la que en múltiples ocasiones queda naturalizada y pasa desapercibida entre quienes habitan el sistema educativo (Kaplan, 2006). Esta situación enuncia la articulación de dispositivos prácticos derivados a la luz de estrategias de inclusión excluyente. Las estrategias de «inclusión excluyente» (Ocampo, 2013) o de «seudoinclusión» (Barrio de la Puente, 2009) resultan de la articulación de espacios de inclusión que a su vez generan nuevas formas de exclusión bajo esta estructura discursiva.

Zygmun Bauman en su obra “Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias”, explica que este fenómeno ha resultado de una «economización explicativa» que instala nuevas formas de reduccionismo sobre este fenómeno (Bourdieu, 1990) siendo uno de ellos, la visibilización neutral e inconsciente de la *dis-capacidad* como única pieza estructuradora de este debate. Kaplan (2006) argumenta que a raíz de esta situación que soslaya silenciosamente la vida social de nuestros estudiantes, la concepción de *sujeto es de tipo des-socializado* producto de sus propias acciones. Según esto,

[...] la gente fracasa o tiene éxito en la sociedad o en los estudios debido a sus méritos individuales o a la carencia de ellos. Es el reinado de la meritocracia pensada por fuera de las condiciones sociales de los sujetos (Kaplan, 2006:17).

La necesidad de comprender las dimensiones epistemológicas (Ortiz y Mariño, 2010) y extra-epistemológicas (Cortassa, 2011) asociadas a una *matriz reflexiva* (Martínez, 2010) en materia de educación inclusiva, implica considerar atentamente los cambios estructurales y radicales que todos los agentes del sistema educativo en general deben iniciar para sentar condiciones de calidad en la gestión e implementación de procesos tendientes a garantizar la inclusión en todos los niveles y tramos de la educación. Un paso previo es superar la construcción de subjetividad que condiciona fuertemente a todos nuestros estudiantes (Kaplan, 2007).

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

Una *epistemología de la educación inclusiva* (Ocampo, 2012, 2013, 2014, 2015) no debe concebirse como una construcción teórica alejada de las problemáticas sociales y educativas co-existentes y circundantes. Sino más bien, debe visualizarse como una herramienta capaz de superar la naturalización clásica e inconsciente construida sobre fundamentos inexistentes para iniciar una reflexión paradigmática más oportuna y pertinente a las necesidades de nuestro tiempo (Lyotard, 1989).

Un sistema de construcción epistemológica (Bertoldi y Vercellino, 2013) en la materia debe interpretarse como una posibilidad de desconstrucción para avanzar en la gestión de respuestas educativas más coherentes con la heterogeneidad (fundamento psicológico de la educación inclusiva) y con la diversidad (fundamento antropológico de la educación inclusiva)<sup>3</sup> inherente a todos y cada uno de los seres humanos. En palabras sencillas esta *construcción/desconstrucción* (Derrida, 1989) permitirá superar la implementación de medidas específicas y la constante recurrencia a los currículos de primera generación que recogen los principios del diseño y desarrollo curricular de la educación especial (Arroyo y Salvador, 2003).

La *desnaturalización del estatus epistémico* (Ortiz y Marino, 2010; Ocampo, 2014, 2015) de la inclusión permitirá aproximarnos a nuevas formas de asumir la enseñanza desde la comprensión profunda de los *criterios de diversificación del ser humano* aportados por la epistemología de la complejidad de Morin (2007). El desafío es asumir nuevas visiones que no problematicen la condición sino la situación de aprendizaje bajo un contexto de heterogeneidad cognitiva del estudiantado.

La caracterización emergente de la inclusión en un primer momento fue brindar mayor participación a colectivos que históricamente habían sido excluidos de todos o casi todos los ámbitos del sistema social (Barton, 1998, 2011). Posteriormente, los planteamientos direccionaron hacia la necesidad recobrar los «criterios de diversificación» inherentes a todo ser humano y a todo grupo social. De este modo, aparece en el discurso promocional del enfoque la categoría de «heterogeneidad»<sup>4</sup> y de «totalidad» (Kosik, 1963; Torres, 2011), introducida fuertemente bajo las orientaciones de educación para todos<sup>5</sup>. No obstante, las medidas de atención a ciertos grupos vuelven a explicitar formas de imposición de un modelo tradicional basados en la educación especial, explicitando un cierto «travestismo discursivo» (Skliar y Pérez, 2014) para comprender las diferencias y la diversidad (Geertz, 1999) que son propiedades intrínsecas e inherentes al ser humano.

En gran parte de la literatura científica internacional se explícita una visión sobre la educación inclusiva que *neutraliza las diferencias* (Skliar 2008) y la explica

---

<sup>3</sup> Corresponde a uno de los fundamentos propuestos teóricamente por el autor de este trabajo.

<sup>4</sup> Corresponde al fundamento psicológico de la educación inclusiva.

<sup>5</sup> Corresponden a orientaciones de la política pública y no a construcciones teóricas y meta-teóricas propias de un modelo construido ontológico, epistemológico y metodológicamente construido.

encubiertamente a través de un mecanismo de poder que dificulta su gestión en el desarrollo de estrategias destinadas a reposicionar a todos los ciudadanos como sujetos *en derecho*<sup>6</sup> (Ocampo 2014).

La debilidad sobre la ausencia una *reflexión y construcción paradigmática* más oportuna a los desafíos del siglo XXI en materia de educación inclusiva se debe a la necesidad de clarificar su *status* y su *paradigma epistémico* (Martínez, 1994; 2004). Al respecto,

[...] Rizvi señala que, sin un significado generalmente aceptado con el que identificar su relevancia. Dada las voces divergentes y contradictorias que, con el tiempo, se han asociado al concepto o lema de la educación inclusiva, podemos sugerir razonablemente que se trata de un concepto esencialmente discutido. A nadie puede sorprender que hayan surgido interminables disputadas acerca de sus usos adecuados distrayéndolos de la tarea de derribar las obstáculos para el aprendizaje (Slee, 2010:104).

Frente a estos desafíos, es que las instituciones escolares (Fullan, 2002; Carriego, 2006, 2011) deben ser gestionadas acorde a las demandas de su tiempo, y en ellas, hacer visible los espacios de real inclusión (Kaplan, 2006), que éstas, brindan a todos los ciudadanos cruzados por la exclusión, la vulnerabilidad, la violencia estructural y la desigualdad (Kaplan, 2006; Farrell, 2006; Slee, 2010; Bauman, 2012).

La presente reflexión, pretende dar a conocer de qué manera la escuela, podría desarrollar «*lineamientos y mecanismos internos*» para constituirse como una escuela inclusiva de calidad en tiempos de exclusión. A través del replanteamiento de sus políticas, prácticas y culturas institucionales y organizativas (Ainscow, 2002; Ocampo, 2011) capaces de gestionar la igualdad en el marco de *heterogeneidad* a la que se enfrenta la educación latinoamericana de la post-modernidad (Lyotard, 1989).

Se agrega además, la revisión de algunas estrategias de intervención institucional (Foladori, 2006), destinadas a consolidar en las estructuras y canales reflexivos, el «valor de la inclusión». Para lo cual, será necesario que cada comunidad, en contraste a su visión representacional (Ocampo, 2012), sea capaz de *des-construir* las constricciones objetivas y subjetivas que atraviesan las socializaciones, los *habitus* (Bourdieu, 1991; 1999) y los sistemas de *infra-representaciones* que han orientado sus intenciones educativas a lo largo de su historicidad (Hobsbawn, 1994).

Cada comunidad escolar mediante el análisis crítico de su discurso (Orlandi, 2012), debe ser capaz de *re-pensar* y *re-componer* qué aspectos de su historia de vida y de su dimensión existencial, han otorgado un lugar central y accesible a la equidad, a la diversidad (Geertz, 1999), a *la totalidad* (Kosik, 1963) y a *la igualdad* de oportunidades (Dubet y Martuccelli, 1998); donde la ética personal y la responsabilidad social deben

---

<sup>6</sup> Corresponde al ejercicio directo de los derechos ciudadanos de cuarta categoría.

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

formar parte, demostrando su capacidad para mejorar la formación integral de los ciudadanos que en ella pretenden legitimarse desde la erradicación de los universalismos clásicos negadores de las diferencias (Míguez, 2009).

Desde lo cultural de la organización escolar (Sarasola, 2004) la escuela inclusiva se concibe como una comunidad que se empeña en la construcción de un proyecto común (Ainscow, 2002). Esta construcción supone un largo camino de profundas transformaciones que consideren la necesidad de avanzar hacia la *construcción paradigmática* en materia de inclusión (Ocampo, 2014, 2015).

El escaso de desarrollo teórico en la materia, no sólo devela la ausencia de una matriz epistémica (Martínez, 2013) más oportuna con las necesidades socioeducativas y socio-políticas del nuevo siglo. No obstante, el carácter de sus definiciones en lo conceptual y procedimental no logran avanzar en la gestión de las instituciones y de la enseñanza; demostrando un escaso grado de problematización didáctica, curricular y evaluativa en la materia. Todo esto, introduce desafíos que hoy escasamente en nuestro continente hemos comenzado a discutir.

## 2. HACIA UNA IDENTIFICACIÓN EPISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA<sup>7</sup> EN EL SIGLO XXI: LA NECESIDAD DE AVANZAR SOBRE SU CONSTRUCCIÓN PARADIGMÁTICA

*«...el riesgo del discurso habitual sobre la crisis es su propia habituación a la crisis, su comodidad apelativa en medio de lo que es esencialmente ininteligible, su aletargamiento frente al riesgo, el dolor y el padecimiento, su constante invención de una realidad ya corroída por el estrechamiento de aquello que considera, para sí misma, lo real. Su agotamiento ocurre bien antes de su propia formulación: se nota en el hartazgo por los travestismos discursivos...» (Skliar)*

Gran parte de los debates, tendencias y discusiones en materia de educación en América Latina y el Caribe (ALAC), otorgan un lugar especial al enfoque de educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2008; Unesco, 2009). Se reconoce la presencia de las orientaciones del modelo en todos los niveles y tramos del sistema educativo en general en nuestra región. Especial énfasis han adoptado las orientaciones de este modelo en diversas instituciones de educación superior (Ocampo, 2012; 2014)<sup>8</sup> durante la última década.

---

<sup>7</sup> Línea de investigación desarrollada por el profesor Aldo Ocampo González en su tesis doctoral en desarrollo en la Universidad de Granada, España. Trabajo dirigido por la Dra. Rosario Arroyo González.

<sup>8</sup> Durante la última década se observan en casi todos los países del subcontinente latinoamericano acciones destinadas a impulsar la inclusión de personas en situación de discapacidad en este nivel. Es importante reconocer que las medidas desarrolladas corresponden a estrategias específicas según la situación de cada estudiante, las que refuerzan la visión individual de la discapacidad. Cada institución universitaria ha dispuesto al interior de su comunidad unidades departamentales encargadas de acompañar y apoyar a estos colectivos de

El desarrollo de la educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe ha sido justificado a la luz de los planteamientos propuestos por el enfoque de integración educativa (Arroyo y Salvador, 2003; Gross, 2004; Casanova, 2011) que sintetiza los aportes del principio de normalización (Gross, 2004). Esta justificación teórica y metodológica ha sido la casual directa de situar la discapacidad (Maraculla y Saiz, 2009; Barton, 2011) como principal categoría de análisis al interior de esta discusión. De este modo los discursos tienden a mostrarse más equitativos e igualitarios sólo hacia ciertos grupos históricamente excluidos, desvirtuando las potencialidad de asumir la totalidad (Dussel, 1974) al interior de la gestión del cambio social (Torres, 2011).

La fuerte presencia de medidas y estrategias específicas<sup>9</sup> derivadas de la Educación Especial (Farrell, 2006; Ocampo, 2015) han generado un tensión teórica permanente para situar la identidad ontológica (Adorno, 1970; García Canclini, 2004), epistemológica (Parrilla y Susinos, 2013; Ocampo, 2014, 2015) y metodológica (Sagastizabal, 2009) de la educación inclusiva como modelo que apunta a la re-significación y legitimación de todos los ciudadanos por sobre la condiciones estructurales que afectan/fragmentan el desarrollo de su vida social y escolar (Kaplan, 2006). Esta situación denuncia la necesidad de apostar por el levantamiento de criterios de diferenciación para situar el accionar pedagógico según la naturaleza de lo que significa lo «especial» (Barton y Tomilson, 1984; Salvador, 1999), lo «inclusivo» (Unesco, 2009) y lo «para todos» (Unesco, 2009) en la educación de la postmodernidad (Vattimo, 1986; Ocampo, 2015).

Peralta (2003) sugiere que el paradigma *modernista* y *post-modernista*, presenta las siguientes características, respecto de sus propuestas socioeducativas. Esta visión, recoge las siguientes características:

Modernidad	Postmodernidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La homogenización social y cultural genera propuestas pedagógicas comunes para todos los contextos. Hay una pedagogía universal.</li> <li>• Se establecen grades relatos y verdades que ofrecen significados, cerezas y patrones estables de actuación en todos los campos, la pedagogía entre ellos, que, por su carácter, no suelen ser cuestionados.</li> <li>• Se fundamentiza al sujeto histórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La globalización y las tecnologías reducen y acercan tiempos y espacios. Se conocen y se reconocen las diversidades, lo plural, se establecen propuestas educativas más flexibles.</li> <li>• Se cuestionan y revisan las verdades; se está en permanente construcción y resignificación de las teorías y prácticas que generan oportunidades e incertidumbres. Los significados sólo existen en relación</li> </ul>

estudiantes. En términos más abarcativos no se reconoce presencia de prácticas interuniversitarias institucionales y organizativas que coloquen en el centro de su plan estratégico la consolidación de una identidad comunitaria inclusiva.

<sup>9</sup> Corresponden a medidas provenientes de la Educación Especial, incorporadas mediante la seudo-actualización sufrida por la Educación Inclusiva en el marco de la supuesta «atención a la diversidad». En este modelo se educa a los diferentes (homogenización) y se niegan las diferencias (que son inherentes a lo humano).

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

<p>como un ser único, homogéneo, estable, que es posible conocer y reducir a patrones educables panificables unilateralmente y medibles universalmente.</p>	<p>con otros, los que están social e históricamente localizados en varios discursos, por lo que existen diversas verdades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantea que es un sujeto-nómada con diferentes identidades que se reconstruyen siempre.</li> </ul>
---	---

**Tabla N°1: Síntesis sobre el carácter de las propuestas educativas de corte modernista y post-modernista. Tomado de "Los desafíos de la educación inicial en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y en las prácticas de los agentes educativos", de María Victoria Peralta.**

A esto podemos agregar desde la sociología que

[...] la posmodernidad es la modernidad que ha admitido la inviabilidad de su proyecto original. La posmodernidad es la modernidad reconciliada con su propia imposibilidad y decidida, para bien o para mal, a vivir con ello (Bauman, 1993:98).

Uno de los efectos más significativos de la postmodernidad en el contexto de lo educativo es la reposición de la categoría de singularidad por sobre la universalidad. Esta tensión de tipo ideológico plantea la necesidad de una *ética del encuentro* que re-signifique los fundamentos universales (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) que hoy vertebran las propuestas educativas en América Latina y el Caribe (ALAC) a la luz de una educación más justa y democrática.

Las medidas adoptadas en América Latina y el Caribe (ALAC) bajo las orientaciones del modelo de educación inclusiva y su relación con la educación para todos dicen demuestran un retraso significativo en cuanto al tiempo histórico que las definen. Esta sintomatología da cuenta que el centro de la discusión esta puesto en una mirada modernista. El proyecto de la modernidad según Toulmin (1990) se caracterizó por la promoción del respeto a la diversidad (argumento central e irrestricto de la educación inclusiva) acompañado de una tolerancia escéptica en su relación con el Otro y la Otra. El proyecto educativo de la región sobre legitimación del diversidad al interior de la experiencia educativa devela un retraso temporal, histórico y cultural en sus fines y propósito.

En este sentido, la *categoría de totalidad* descrita por numerosos autores y abordada en diversas disciplinas científicas concluyen que

[...] el concepto de totalidad ha dominado la filosofía occidental a lo largo de su prolongada historia de deseo de unidad y de ansia de Uno. En la filosofía occidental cuando el conocimiento o la teoría comprende al otro, la alteridad de éste se desvanece convirtiéndonos en parte de lo uniforme (Young, 1990:13).

A esto se puede agregar que

[...] de un modo similar con respecto al proyecto modernista ara hacer que el todo parezca racional, deben borrarse, devaluarse y reprimirse los relatos contradictorios de otros. Toda apariencia de unidad presupone y requiere un acto previo de violencia (Butler, 1993:37).

Desde un espacio de *comprensión transdisciplinario* (Bertoldi y Vercellino, 2013) sobre el desarrollo de la educación inclusiva en tiempos de postmodernidad (Vattimo, 1986; Lyotard, 1989), será de gran relevancia desconstruir la educación especial y re-fundar todas sus dimensiones de desarrollar para encajar sus fundamentos a la luz de las propuestas explicitadas por el modelo de educación inclusiva. Es decir, vislumbrar el aporte que la inclusión como modelo trasversal a toda la ciencia educativa efectúa al enriquecimiento de la educación especial.

La inclusión adopta en términos meta-teóricos (Merton, 2002) un carácter que trasciende todos los campos y dimensiones de la ciencia educativa (Giroux, 1983; McLaren, 2007). Sin duda, reducir su potencial únicamente a colectivos de personas en situación de discapacidad representa un argumento perverso que neutraliza y otorga una novedosa forma de presentación a la anormalidad (Larraín, 2008) bajo un sistema argumental de lo heterogéneo. En palabras del destacado investigador Roger Slee (2010) esta situación describe la confusión de la política que sustenta la complejidad de una Educación Especial segregadora con lenguajes y terminologías más equitativas (Farrell, 2006), pero segregadora y excluyente en sus fines y propósitos (Ocampo, 2015)

Esta situación puede ser explicada a través de que

[...] la escolarización especial segregada y, más recientemente, la coubicada se han establecido o resurgido en sistemas educativos de todo el mundo, merced a la autoridad de los discursos médicos y burocráticos, como reflejo de un orden natural de diferencia humana: una precondition para la educación de los niños discapacitados especiales. Esto es un borrón en los orígenes políticos de la segregación. Es un acto de omisión histórica que proscribe los términos de referencia para la discusión de la educación de los niños con discapacidad. la provisión original de una educación segregada para los "débiles, mentales", "retrasados", "tullidos", "ciegos", "sordos" y "mudos" pueden considerarse al mismo tiempo como la arquitectura de la eugenesia y la audacia de los padres y los defensores que afirman el derecho a la educación de todos los niños (Slee, 2010:111).

Estas contradicciones pueden ser superadas desde la sistematización de un conjunto de dimensiones/consideraciones epistemológicas (Marková, 2006; Cortassa, 2011; Rivera, 2013) estructuradas desde un análisis más profundo que apueste por el aporte de la hermenéutica analógica propuesta por Beuchot (2005).

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

La hermenéutica analógica (Beuchot, 2005) permite direccionar de forma más oportuna en la construcción teórica (Slee, 2010) de este modelo, permitiendo una interpretación clara y distinta del *texto/objeto* de análisis (Orlandi, 2012). A esto se agrega un sistema de mediación entre la filosofía del lenguaje que explicaría los grupos semánticos de la inclusión y su sistematización ontológica (Adorno, 1970) en esta discusión, develando sus impactos en la construcción de saberes pedagógicos (Díaz, 2010) desde la amplificación

[...] del margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable (Beuchot, 2005:21).

Cuestionar la eficacia discursiva a la luz de estos aportes permitirá la adopción de medidas en todos sus campos. Esta situación nos invita a revisar la efectividad de dichas prácticas y contextos como espacios de re-significaciones necesarias para avanzar sobre la consolidación de una educación más justa y oportuna a las necesidades *todos* nuestros ciudadanos. Resulta necesario analizar los límites y las limitaciones de éstas construcciones a la luz de una justicia social (Sen, 1993) más coherente con un paradigma de base *post-modernista* (Lyotard, 1989). La necesidad es entonces, hacer *visible el sujeto* en el discurso educativo actual (Zemelman, 1998).

La escases de desarrollo teórico en la materia (Ocampo, 2013, 2014, 2015), describe un modelo paradigmático pre-construido y en desarrollo, lo que

[...] promociona un modelo de desplazamiento de avanza constantemente hacia un tratamiento sobre el objeto de estudio por encima de problemáticas de mayor relevancia para la epistemología contemporánea, considerando la situación de su status epistemológico o cuáles son las razones que lo han conducido a la situación en que se encuentra, ya sean éstas razones de orden teórico, histórico, político, económico, ideológico, etc., y si, como postulamos, se ha alcanzado recientemente a construir un objeto u enfoque teórico-epistemológico específico, debemos preguntarnos, cuáles son las condiciones que lo han hecho posible o bien, han imposibilitado su restricción (Martín, 2006:47).

Glaser y Strauss (1967) explican que la ausencia de un sistema de sustentación, imposibilitaría la instauración de un campo científico coherente para discutir sobre el objeto, especialmente, sobre la *constructividad de las bases epistémicas* (Larraín, 2008; Ocampo, 2015) que sustentan en el enfoque de educación para todos (Unesco, 2009). Lo que resulta en la articulación de ciertos cuerpos de conocimientos desajustados o híbridos (De Sousa, 2009) para abordar una perspectiva y un posicionamiento incoherente a las reales problemáticas de un enfoque prometedor (Ocampo, 2012) en materia de *educación y derechos humanos* (Zea, 1993; Unesco, 1997; Magendzo, 2004)

La ausencia de un sistema de consideraciones epistemológicas sobre el enfoque de educación inclusiva, opera en la gestión de saberes pedagógicos a través de una

*Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 1-30 - Octubre 2015  
ISSN 2174- 7210

construcción simbólica (Bourdieu y Passeron, 1975; Larraín, 2008) externa a la ciencia educativa actual (Quijano, 2000), condicionando los posicionamientos subjetivos de quiénes habitan el sistema educativo en general y, perpetuando nuevos marcos de resistencias y relegamientos instituidos bajo el discurso de la supuesta igualdad de oportunidades (Simon, 2000; Dubet, 2012).

### 3. UNA ESTRATEGIA PARA AVANZAR EN EL ASEGURAMIENTO DEL IDEAL INCLUSIVO EN LA ESCUELA LATINOAMERICANA: EL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA<sup>10</sup>

*«...el análisis institucional ha sido muy creativo teóricamente, proponiendo conceptualizaciones novedosas útiles para pensar los problemas institucionales y sociales; sin embargo, no han diseñado específicamente metodologías y técnicas para planificar la intervención institucional...»  
(Foladori)*

#### 3.1. La necesidad de situar la proposición

Gran parte de la literatura científica internacional explica que la una escuela inclusiva (Unesco, 2009) es también una escuela efectiva<sup>11</sup> (Unicef, 2004). Esta relación se establece a raíz de la de que una escuela efectiva es aquella que obtiene los resultados más exitosos del sistema educativo con pocos recursos y en contextos de alta vulnerabilidad social. Según Unicef (2004) esta vinculación con la inclusión puesto se refiere a los procesos de mejora de las instituciones educativas.

Al respecto la Unesco (2009) a través del documento técnico “Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad” (SIRIED), explica que la mejora de los procesos institucionales (Arroyo y Salvador, 2003), organizacionales (Sánchez, 2008), culturales y pedagógicos (Ainscow, 2000) de una escuela adscrita al enfoque de educación inclusiva adoptará desde un enfoque de derechos una concepción sobre su funcionamiento que contemple las siguientes dimensiones:

- **Relevancia:** dimensión que considera las finalidades de la educación (Unesco, 2009). recoge los planteamientos de una educación basada en derechos humanos (Tomasevski, 2009), como acciones inherentes a todas las personas sin distinción alguna.

---

<sup>10</sup> Corresponde a la conferencia magistral presentada por el Prof. Aldo Ocampo González, en el Marco del II Congreso Nacional de Educación Inclusiva, Ciudad de Durango, México. Invitación extendida por la Universidad Pedagógica de Durango, México. 2011.

<sup>11</sup> Unicef (2004) explica que una escuela efectiva es aquella a través del tiempo ha conseguido resultados exitosos en contextos de mayor vulnerabilidad social.

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

- **Pertinencia:** según este documento es entendida como la búsqueda de significado/sentido de la educación en tiempos de exclusión para todas y cada una de las personas. El *criterio de pertinencia* (Peralta, 1994) debe entenderse como la capacidad de las instituciones y de los sistemas educativos para responder estratégicamente a las demandas situacionales y contextuales de cada *realidad/comunidad* escolar. Recoge el principio de *accesibilidad y aceptabilidad* (Tomasevski, 2009).
- **Equidad:** comprende las áreas de democratización en el acceso al conocimiento (Unesco, 2009) y a las múltiples formas de imprimir accesibilidad en la enseñanza (Ocampo, 2015). Esta dimensión está directamente relacionada con la diversificación de la enseñanza a la luz de los planteamientos de la neuroeducación y de la neurodidáctica (Forés, 2008). Recoge el principio de *igualdad de oportunidades* (Dubet, 2012).
- **Eficacia y Eficiencia:** dimensión asociada al *logro/consecución* de objetivos a través de la optimización de los recursos (Unesco, 2009). Ambas categorías se encuentran a la base de los procesos de mejora de toda institución educativa puestos que, la investigación en educación inclusiva ha comprobado que no necesita de proceso de diferenciación en la gestión<sup>12</sup> (Murillo, 2008). Más bien, canalizan los mismos procesos de mejora que cualquier institución escolar, sólo que en este contexto puntualiza en la gestión de la diversidad y la heterogeneidad en todas las dimensiones de la institución escolar (Ocampo, 2014). Esta dimensión recoge lineamientos de la *gestión institucional*.

La finalidad de una escuela inclusiva (Ainscow, 2000) es desarrollar un conjunto de estrategias institucionales (Foladori, 2006; Sánchez, 2008) destinadas a transformar el sistema educativo en su conjunto, asegurando la maximización de las oportunidades de desarrollo, aprendizaje y participación oportuna y pertinente a las necesidades, motivaciones e intereses de todos sus estudiantes. Para que esto se convierta en una realidad, es imprescindible la eliminación de toda forma categorial que cristalice y neutralice las diferencias y la diversidad. Pere Pujolàs (2011) agrega que lo normal es que seamos diferentes (afortunadamente).

En este sentido, la consolidación de una escuela inclusiva (Ainscow, 2000; Barrio de la Puente, 2009) intenta superar la situación de América Latina con el propósito de la

[...] desestabilización de las instituciones democráticas, amenazando la viabilidad misma de nuestros países como naciones. Pues la escuela pública es, en nuestros países, el espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías y, por lo tanto, es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianidad social y cultural cuyos protagonistas son los excluidos (Martín-Barbero, 2008:69).

---

<sup>12</sup> Explica que la efectividad escolar es uno de los modelos más tratados en el ámbito de la gestión educacional de calidad, desde las varias décadas. Se inició como un movimiento de investigación que buscaba definir la real capacidad que tiene un centro escolar para influir en los aprendizajes de sus alumnos, posteriormente, y después de este desarrollo como línea de investigación, ha guiado la implantación de procesos de mejoramiento y evaluación de los centros educativos.

Una escuela inclusiva podría describirse como una institución/comunidad (Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 1999) que abraza la idea de que puede educar a todos los estudiantes sin distinción alguna. Según esto,

[...] en la escuela inclusiva el profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros, es imposible que exista una inclusión total si algunos alumnos están recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan. La escuela inclusiva se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales en el funcionamiento cotidiano, y en la toma de decisiones que dirigen su funcionamiento. Los miembros de la escuela deben participar responsablemente en la construcción de una comunidad solidaria (Barrio de la Puente, 2009:16).

Estas palabras de Barrio de la Puente (2009) reafirman la necesidad de situar las transformaciones necesarias al interior de las instituciones educativas, con el propósito de que todo espacio escolar recobre según Kaplan (2006) la capacidad de ser un espacio de esperanza en tiempos de crisis y exclusión para *todos* los ciudadanos.

### **3.2. Modelo de gestión de educación inclusiva: ¿Qué es? ¿Cuáles son sus fundamentos?**

*«...entonces el inconsciente está sometido al marco socio-institucional más amplio y el poder en las instituciones solamente puede ser abordado a partir de intervenciones directas sobre lo real, sobre la institución misma...» (Foladori)*

Avanzar en la determinación de modelos de gestión escolar (Duschatzky y Birgin, 2001) que articulen un conocimiento situado sobre sus actuaciones desde un enfoque de educación inclusiva (Macarulla y Saiz, 2009), es un reto que todas las instituciones educativas debe asumir. En esta búsqueda surge el diseño metodológico del «Modelo de Gestión en Educación Inclusiva (MGEI)» (Ocampo, 2010).

El Modelo de Gestión en Educación Inclusiva se define como

*“...un «procedimiento técnico-estratégico» destinado a contribuir al desarrollo de estrategias de intervención institucional que garanticen oportuna y pertinentemente la legitimación de la heterogeneidad del estudiantado en las dimensiones socio-pedagógicas, socioeducativas y sociopolíticas de la escuela...” (Ocampo, 2010:44).*

MGEI puede ser definido conceptualmente como

*“...un instrumento técnico, estratégico y situacional elaborado para diagnosticar, apoyar, mejorar y retroalimentar la transformación de la escuela*

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

*de acción regular en la consolidación de una cultura escolar inclusiva...*"  
(Ocampo, 2010:45).

Uno de sus mayores desafíos que MGEI intenta superar se relaciona con la capacidad para brindar mayores espacios de comprensión a cada institución educativa a la luz de sus procesos institucionales (Ocampo, 2010) y meta-organizativos (Sarasola, 2004) desde la complejidad que involucra la gestión en el marco de la educación para todos.

De esto se desprende la capacidad para reflexionar crítica y propositivamente sobre los ámbitos de interacción que cruzan las trayectorias sociales y educativas de quienes habitan la materialidad del espacio escolar en función de poner en evidencia las múltiples formas de pseudo-inclusión (Barrio de la Puente, 2009) y de exclusión derivadas de este proceso de cambio (Fullan, 2002).

El diseño del Modelo de Gestión en Educación Inclusiva (MGEI) se fundamenta a nivel internacional en los aportes del Modelo de Gestión de Calidad de la E.F.Q.M.<sup>13</sup>, del Modelo de Excelencia Malcolm Baldrige de Gestión (U.S.A.)<sup>14</sup>, de las orientaciones recogidas en el documento técnico publicado por el MEC denominado «Tratamiento de la diversidad en los centros escolares».

A nivel latinoamericano recoge los aportes del Modelo Iberoamericano, del Proyecto Educación Inclusiva de calidad, de la Universidad de Medellín. A nivel nacional chileno se estructura desde las proposiciones efectuadas por el Modelo de Gestión de Calidad propuesto por la Fundación Chile y por las orientaciones consagradas en el documento técnico del SAGE<sup>15</sup>.

MGEI a través de su dimensión de funcionalidad inscribe diversos criterios destinados a valorar y situar la relevancia de la gestión estratégica de calidad (Del Solar, Lavín, Padilla, 2000; Ocampo, 2010) y la gobernabilidad (Sánchez, 2008) a la luz de las orientaciones establecidos por el enfoque de educación inclusiva. Esta observación reflexiva tiene como propósito aumentar la comprensión analítica (Foucault, 1998; Foladori, 2006) y situacional sobre las dinámicas de poder inscritas en el seno de cada comunidad.

---

<sup>13</sup> Modelo Europeo de Gestión de la Calidad. Este recurso introduce nueve criterios para la gestión de la calidad en coherencia con las necesidades emergentes de cada centro educativo. Sus criterios son: 1). Liderazgo 2). Planificación y estrategia 3). Personal del centro educativo 4). Colaboradores y recursos 5). Procesos 6). Resultados en los usuarios del servicio educativo 7). Resultados en el personal 8). Resultados en el entorno del centro educativo y 9). Resultados clave de centro educativo.

<sup>14</sup> El modelo de gestión de calidad Malcolm Baldrige, constituye uno de los recursos de innovación más valiosos para mejorar la calidad en la instituciones educativa, del cual se han originado múltiples otras formas de gestión; enfatizando en la capacidad para servir como instrumento de autoevaluación para las organizaciones.

<sup>15</sup> El Sistema de Apoyo a la Gestión Educacional (SAGE), es un documento técnico diseñado por el Ministerio de Educación de la República de Chile. Este recurso, se orienta a la administración de los antecedentes académicos de los alumnos, entregando diversos informes para una gestión eficaz y eficiente.

Estas orientaciones permiten asumir una concepción sobre la organización escolar (Sarasola, 2004) abierta a las demandas de su tiempo. Si bien, este grado de construccionismo asume un tratamiento flexible de las necesidades y de los intereses más allá de la hiperresponsabilización de la gestión como *mal* de todos los problemas de la escuela (Duschatzky y Birgin, 2001).

Ainscow (2002) explica que la apertura y la flexibilidad institucional deben relevar en cada institución la obtención de los principales logros/aciertos dirigidos a reconocer y operativizar un conjunto de estrategias destinadas a gestionar la heterogeneidad en todos los niveles, dimensiones y campos de la escuela. La articulación de ciertas competencias (OECD, 1995) que profesionalicen la gestión en el marco de la legitimación de la diversidad (Geertz, 1999) a la luz de las categorías de equidad, calidad (Unesco, 2009) y justicia social (Murillo y Reyes, 2011) en el marco de implementación de su Proyecto Educativo Institucional (Pérez, 1988)<sup>16</sup>.

Los criterios que sitúan la acción estratégica de calidad (Del Solar, Lavín, Padilla, 2000; Ocampo, 2010) y la gobernabilidad (Sánchez, 2008) desde el enfoque de educación inclusiva son:

- Integralidad y calidad de los procesos
- Capacidad adaptativa
- Síntesis meta-institucional (Sánchez, 2008)
- Armonización y cohesión
- Autogeneración y autorregulación profesional de tipo dinámica

Estos criterios actuarán como una estrategia de mediación reflexiva en la implementación de procesos de mejora y gestión escolar inclusiva. Según esto, es necesario reivindicar la tarea institucional hacia la consolidación de prácticas y modelos de intervención institucional (Foladori, 2006) que promuevan en todos sus campos de trabajo una nueva consciencia organizativa (Lewin, 1970) como respuesta a la heterogeneidad de todos los estudiantes y de la comunidad en general. Susinos (2002) señala que el cambio será efectivo en la medida que los dispositivos de gestión especifiquen el valor de la inclusión en todas sus manifestaciones institucionales.

El Modelo de Gestión Escolar en Educación Inclusiva (MGEI) se desarrolla a través de las siguientes fases:

- Fase I: Exploración analítico-situacional y estructural de la contexto socioeducativo

---

<sup>16</sup> Según Light (1991), constituye una estrategia sociopolítica y socio-pedagógica que intenta direccionar y coadyuvar las distintas instancias educativas que se reflejan en el quehacer del estudiantado, el profesorado y directivos y, en la participación completa de la comunidad relacionada con la escuela y con su proceso educativo global.

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

- Fase II: Sensibilización y concienciación Comunitaria
- Fase III: Implementación de procesos de mejora y transformación con apoyo de agentes comunitarios claves
- Fase IV: Construcción y propuesta de un nuevo proyecto institucional
- Fase V: Evaluación del Impacto y/o Alcances

### 3.3. Factores implicados en la implementación del modelo de gestión escolar en educación inclusiva

El carácter sistémico expuesto por MGEI identifica las siguientes directrices:

- Un **corpus** de materiales y mecanismos estratégicos y operativos que apoyan el progreso del centro escolar hacia la diversificación de culturas y prácticas educativas con un marcado carácter de educación para todos (Unesco, 2009).
- Un **mecanismo de diversificación** de carácter sistémico que permitan la implementación de sistema de **planeación estratégico-situacional** que cristalice las necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios en la consolidación de culturales escolares inclusivas.
- Un **conjunto de procesos prácticos** que faculten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales destinadas a gestionar la diversidad, las diferencias y la heterogeneidad en todas las dimensiones de la escuela.
- Un modelo de **interpretación-acción-interpretación** estructurado a partir de una asesoría técnica, caracterizada por una concreción efectiva y progresiva sobre las diversas etapas, fases y estrategias, que nutren la metamorfosis organizativo-institucional con foco en el paradigma de inclusión.
- Fortalecer un conjunto de **habilidades organizativas** que permitan el acceso a una educación pertinente y de calidad.
- Implementar un **conjunto metodológico de asesorías técnicas y de acompañamientos** a docentes directivos y de aula regular.
- **Generar condiciones organizativas, sociopolíticas y socio-pedagógicas** que permitan la transformación e instauración de culturas escolares con un fuerte sello institucional para crecer y avanzar socialmente.

### 3.4. Principales características del modelo de gestión en educación inclusiva

El Modelo de Gestión en Educación Inclusiva ha sido definido como un mecanismo de innovación y cambio (Fullan, 2002) destinado a fortalecer un conjunto de destrezas y habilidades organizativas (Ocampo, 2010) derivadas de la implementación de proceso de gestión a la luz de las orientaciones de la educación para todos (Unesco, 2004, 2009). Entre sus principales características destacan:

*Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 1-30 - Octubre 2015  
ISSN 2174- 7210

- Integración
- Flexibilidad
- Coherencia
- Focalización procesual y terminal
- **Replicabilidad y transferencia**
- **Situación constructiva como análisis meta-institucional**

¿En qué consisten cada una de sus características?, la integración consiste en brindar una excelencia en el logro eficiente de los procesos de transformación institucional (Echevarría, 2005; Ocampo, 2013) a favor de la inclusión. De este modo, introduce la premisa de la interrelación entre cada una de sus partes. Esta interrelación, está determinada por la coherencia interna que adquieren las actuaciones de todos y cada uno de sus miembros.

El carácter flexible promueve la participación y la gestión del capital humano (Benito y Cruz, 2005), cuya especificidad lo sitúa en la categoría de «procesos flexibles». La **coherencia** se relaciona con la capacidad del diseño para promover un mayor grado de coherencia interna en la transferencia de medidas que legitimen la diversidad (Geertz, 1999) y la heterogeneidad en todas las estructuras y rangos de la institución y de su comunidad.

La *replicabilidad y transferencia* justifica la capacidad de transferir y aplicar en diversos contextos proceso de inclusión y gestión socio-pedagógico del cambio. Esta dimensión apuesta por la *visión representacional* que la escuela tiene sobre tales procesos y dimensiones. Finalmente, la **situación constructiva como análisis meta-institucional** explica la necesidad de construir y re-construir la identidad cultural y comunitaria de la escuela desde la integración de todos sus campos, dimensiones y procesos. Se introduce de este modo la capacidad de innovación.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La complejidad del tiempo actual nos invita a superar los reduccionismos y los travestismos discursivos circundantes al interior de la ciencia educativa de la postmodernidad. El evidente decaimiento de los marcos institucionales en nuestra región hace necesario promocionar nuevas formas de entendimiento de los fenómenos del tiempo actual a través del levantamiento de *nuevos fundamentos* para promover una *auténtica pedagogía* de la inclusión a inicios del siglo XXI.

La construcción y desarrollo de una escuela inclusiva de calidad debe comenzar por reconocer que el carácter de *lo inclusivo* no se limita únicamente a los colectivos de estudiantes cruzados por la discapacidad, por las necesidades educativas especiales, por la situación de inmigración o por sus dificultades de aprendizaje. Sino que debe

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

asumirse como un espacio de reducción de las desigualdades educativas a través de dispositivos institucionales, curriculares e ideológicos culturales que comprender y sepan hacer frente a la mecánica de la exclusión. A esto se suma, la necesidad de transitar desde un *modelo de gobernabilidad* a uno de *gestión estratégica-situacional*.

Finalmente, es importante reconocer el ausentismo teórico/metodológico en torno al paradigma de educación inclusiva y su vinculación con la educación para todos. Resulta contradictorio seguir imponiendo un modelo tradicional de educación especial con carácter inclusivo, pues en la gestión de respuestas educativas e institucionales más pertinentes a estos desafíos, son los ciudadanos los que desaparecen al interior de un discurso que individualiza y medicaliza las acciones. El desafío de la inclusión depende de la heterogeneidad y de la visualización de la totalidad en todas las estructuras de la organización educativa. La invitación es ahora a iniciar una discusión epistémica de mayor amplitud.

### Bibliografía

- Adorno, TH. W. (1970). *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Aguerro, I. (2008). Revisar el modelo. Un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 61- 80.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades educativas en el aula*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_(2002). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Barcelona: Edebé.
- Ainscow, M., Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 17-44.
- Anijovich, R., González, C. (2013). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: AIQUE.
- Antúnez, S., Del Carmen, L.M., Imberón, F., Parcerisa, A., Zabala, A. (2008). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Arroyo, R., Salvador, F. (2003). El enfoque funcionalista de la Educación Especial. En: Salvador, F. (coord.) *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 45-101). Aljibe: Málaga.
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Madrid*, 20,(1), 13-31. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>

*Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 1-30 - Octubre 2015  
ISSN 2174- 7210

- Barros, C. (1993). Historia de las mentalidades. Posibilidades actuales. En *III Jornadas de Estudios Históricos*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_(2011). La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(1), 63-76. Recuperado el 5 de abril de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004#>
- Barton, L., Tomlinson, S. (1984). *Special education and social interests*. Croom Helm: Londres.
- Bauman, Z. (1993). *Ética de la posmodernidad*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Benito, A., Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el ESSS*. Madrid: Narcea.
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.
- Bertoldi, S., Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen*, 10(1), 1-9. Recuperado el 5 de abril de 2014, de [http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10\\_BertoldiVercellino\\_Reflexion.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10_BertoldiVercellino_Reflexion.pdf)
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1975). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Buenos Aires: Fontanara.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas- sobre la teórica de la acción*. Barcelona: Anagrama.

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-5. Recuperado el 27 de mayo de 2014, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1421Carriego.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2011). Contribuciones de la comunidad a la mejora escolar: investigaciones y experiencias. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4-5. Recuperado el 11 de marzo de 2014, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/editorial.pdf>
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castells, R. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid Alianza.
- Cortassa, C. (2011). Condicionantes epistémicos y extra-epistémicos de la aproximación social de las creencias científicas. *Revista de Psicología*, 7(13), 71-90.
- Dahlberg, G., Mooss, P., Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Del Solar, S., Lavín, S., Padilla, A. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como Herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago: LOM.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Clacso/Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Duschatzky, S. Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme.

- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echevarría, A.I. (coord.). (2005). *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*. Madrid: MEC.
- Filmus, D. (2008). El contexto de la política educativa. En *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 27-34). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foladori, H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago: ARCIS.
- Foucault, M. (1974). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_(1998). *Los Anormales*. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.
- Forés, A. (2008). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona: Ediciones UOC.
- Freire, P. (2000). *La educación como práctica de libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan. M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: AKAL.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desigualdades y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1999). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. París: Unesco.
- Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid: Morata.
- Hobsbawn, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Haching, I. (2004). *Historical ontology*. London: Harvard University Press.

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.
- \_\_\_\_\_(2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_(2009). *Violencias en plural. Sociología de las violencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kosik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Larraín, J. (2008). *El concepto de ideología. Vol. II. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago: LOM.
- Lewin, K. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2.<sup>a</sup> ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). *Liderazgo educativo y cultura de paz: la escuela como ecosistema social tolerante*. Granada: Editorial Universitario.
- Lyotard, J. F. (1989). *La postmodernidad (explicada a los niños)*. México: Gedisa.
- Macarulla, I., Saiz, M. (2009). *Buenas Prácticas de Escuela Inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- McLaren, P. (2007). *Pedagogía Crítica. ¿De qué hablamos?, ¿Dónde estamos?* Barcelona: Graó.
- Magendzo, A. (2004). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago: LOM.
- Marková, I. (2006). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Pérez, D. y Blanco, A. (Eds.), *Teoría sociocultural y la psicología social actual* (pp. 163-182). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Martín-Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones e la comunicación entre escuela y sociedad. En Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Martínez, M.A. (1994)- Postmodernidad y nuevo paradigma. *Comportamiento*, 2, 47-62.
- \_\_\_\_\_(2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico- *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 3(8), 3-13.

- Martínez, M.A. (2013). Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano. En Osorio, F. (Ed.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos* (pp. 13-38). Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2013). *Sociología de la modernidad. Itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM.
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Míguez, M. (2009). *Del dicho al hecho. Políticas sociales y discapacidad en el Uruguay progresista*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Morin, E. (2007). La epistemología compleja. *Gaceta de Antropología* (20). Recuperado el 9 de noviembre de 2014, de [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html)
- Moriña, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Murillo, J., Reyes, H. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. Recuperado el 9 de noviembre de 2014, de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol9num4\\_art1.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol9num4_art1.pdf)
- Ocampo, A. (2010). *Hacia la reivindicación de la escuela inclusiva*. Sevilla: Eduinnova. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de [http://www.eduinnova.es/monografias2010/feb2010/reivindicacion\\_escuela.pdf](http://www.eduinnova.es/monografias2010/feb2010/reivindicacion_escuela.pdf)
- \_\_\_\_\_(2011). Estrategias de Intervención Institucional para una Escuela Inclusiva. Material del Taller dictado a profesores del Estado de Durango en el II Congreso Nacional de Educación Inclusiva. Durango: UPD.
- \_\_\_\_\_(2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Berlín: EAE. Recuperado el 2 de noviembre de 2014. Recuperado el 2 de noviembre de 2014, de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/35354#.VXpbnVIYF1g>
- \_\_\_\_\_(2013). Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional. *Revista Akadémeia*, 11(1), 4-30. Recuperado el 23 de noviembre de 2014, de <http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076>
- \_\_\_\_\_(2014). En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución. *Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos* (pp. 2650-2663). Huelva:

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

Universidad. de Huelva. Recuperado el 21 de noviembre de 2014, de <http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf>

- \_\_\_\_\_(2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas*, 2(19), 55-68. Recuperado el 18 de noviembre de 2014, de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>
- \_\_\_\_\_(2015). Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. *Revista Aquil*, 1(12), 63-82. Recuperado el 18 de diciembre de 2014, de <http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=download&path%5B%5D=266&path%5B%5D=219>
- \_\_\_\_\_(2015). Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. En *Lectura Para Todos*. Málaga: CELEI/AECL.. Recuperado el 24 de abril de 2015, de <http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/05/LECTURA-PARA-TODOS.pdf>
- OECD. (1995). *Schools under Scrutiny*. Paris: Head of publication service.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso: principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Ortiz, E., Mariño, M.A. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Revista Cinta de Moebio*, (49), 22-30. Recuperado el 24 de mayo de 2014, de <http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/31736/33531>
- Parrilla, A., Susinos, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98. Recuperado el 8 de agosto de 2014, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.htm>
- Peralta, M. V. (1994). *Currículos Educativos en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- \_\_\_\_\_(2003). Los desafíos de la ecuación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En *Memorias del Foro Internacional Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década* (pp. 59-96). Bogotá: OIE.
- Pérez, A. I. (1988). *Currículum y enseñanza. Análisis de componentes*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.

*Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 1-30 - Octubre 2015  
ISSN 2174- 7210

- Pujolás, P. (2011). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. En *VI Jornadas de Cooperación de Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Santiago: Unesco.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6, (2), 342-386. <http://dx.doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge-MA: Harvard University Press.
- Rivera, S. (2013). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rojas, A., Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo escolar*. Santiago: Unesco/Hineni.
- Román, M., Díez, E. (2004). *Diseños Curriculares de Aula en la Sociedad el Conocimiento*. Madrid: Novedades Educativas.
- Ruiz, J.I. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sagastizabal, M.A. (2006). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. En Sagastizabal, M. A. (Coords.), *Aprender y Enseñar en Contextos Complejos (23-40)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Aljibe: Málaga.
- Sánchez, E. (2008). *Para un Planeamiento Estratégico de la Educación*. Córdoba: Brujas.
- Sarasola, M. (2004). Tres intuiciones sobre la investigación en organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 1-11. Recuperado el 9 de noviembre de 2014, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1317Sarasola.pdf>
- Sen, A. (1993). *Inequality Reexamined*. Cambridge-MA: Harvard University Press
- \_\_\_\_\_ (2010). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Simon, P. (2000). *Discriminations ethniques dans la Société française*. París: la documentación française.
- \_\_\_\_\_ (2008). Les statistiques, les sciences sociales français et les rapports sociaux ethniques et de race. *Revue française de sociologie*, 49, (1).

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA Y SU INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL:  
TENSIONES ENTRE LO PERTINENTE DE SUS ACTUACIONES Y LA NECESIDAD DE UN  
NUEVO PARADIGMA EPISTÉMICO

- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista: Orientación y Sociedad*, 8, (1), 1-17.
- Skliar, C., Pérez, A. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Revista Temas de Educación*, 19, (2), 9-25.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Soto, E. (2014). *Hacia la interculturalidad. Primeros pasos*. Temuco: Ediciones UFRO.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación* (327).
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tomasevski, K. (2009). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- Tomilson, C.A. (2008). *El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, E. (2011). Cambio Social y Totalidad. *Revista Cinta de Moebius*, 42, 302-312. Recuperado el 27 de febrero de 2015 de, [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci_arttext)  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000300006>
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Touranine, A. (2007). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Unesco. (2009). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Santiago: Unesco.
- Unicef. (2004). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva*. Santiago: Unicef.
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

- Vivanco, M. (2010). *Sociedad y complejidad. Del discurso al modelo*. Santiago: LOM.
- Zea, L. (1993). *El pensamiento latinoamericano*. México: Ariel.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.