



CULTURA Y LIDERAZGO ESCOLAR: FACTORES CLAVES PARA EL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

CULTURE AND SCHOOL LEADERSHIP: KEY FACTORS TO DEVELOP AN INCLUSIVE
EDUCATION

Volumen 14, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-23

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2014

Carlos Ossa Cornejo
Fancy Castro Rubilar
María Castañeda Díaz
Juana Castro Rubilar

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CULTURA Y LIDERAZGO ESCOLAR: FACTORES CLAVES PARA EL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

CULTURE AND SCHOOL LEADERSHIP: KEY FACTORS TO DEVELOP AN INCLUSIVE EDUCATION

Carlos Ossa Cornejo¹
Fancy Castro Rubilar²
María Castañeda Díaz³
Juana Castro Rubilar⁴

Resumen: El siguiente trabajo es un ensayo teórico donde se presenta un análisis sobre el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en Chile. Al respecto, se considera que la cultura escolar y el liderazgo son dimensiones claves para la gestión en la institución educativa. Específicamente, se argumenta que la cultura escolar presenta características que incidirían en el nivel de aceptación y efectividad de la inclusión educativa. Su adecuada implementación necesita de procesos de cambio organizacional que generen una cultura acorde a las necesidades de inclusión; en caso contrario, la inclusión se queda en el plano declarativo, lo que permitiría, en ocasiones, mantener prácticas de exclusión en los establecimientos escolares. Se concluye que la cultura y el liderazgo escolar son herramientas importantes para el desarrollo de una educación inclusiva. Coincidiendo con el modelo de Booth y Ainscow, la gestión escolar debe promover una cultura que permita dicha inclusión. Para ello, se necesita un liderazgo escolar que considere las creencias y los valores en la implementación de prácticas que respeten la diversidad.

Palabras clave: CULTURA ESCOLAR, INCLUSIÓN, CAMBIO ORGANIZACIONAL, LIDERAZGO, CHILE.

Abstract: The following work is a theoretical essay in which an analysis of inclusion of children with disabilities's process in Chile is presented. It is considered that the school culture and leadership are key factors in school management. Specifically, it is argued that school culture has characteristics that would impact in acceptability and effectiveness of inclusive education. Its proper implementation requires organizational change processes that create a culture according to the requirements of inclusion; otherwise, including stays at the declarative level, which would sometimes keep exclusionary practices in schools. It is concluded that culture and school leadership are important tools for the development of inclusive education tools. Coinciding with Booth & Ainscow's model school management should promote a culture that allows this inclusion. To do this Project real we need a school leadership to consider beliefs and values in the implementation of practices respecting diversity.

Key words: SCHOOL CULTURE, INCLUSION, ORGANIZATIONAL CHANGES, LEADERSHIP, CHILE.

¹ Psicólogo. Académico Universidad del Bío-Bío. Dirección electrónica: cossa@ubiobio.cl

² Profesora de Castellano. Académica Universidad del Bío-Bío. Dirección electrónica: fcastro@ubiobio.cl

³ Profesora de Historia y Geografía. Académica Universidad del Bío-Bío. Dirección electrónica: mcastane@ubiobio.cl

⁴ Profesora de Educación General Básica. Académica Universidad del Bío-Bío. Dirección electrónica: jcastro@ubiobio.cl

Ensayo recibido: 18 de octubre, 2013

Enviado para corrección: 17 de junio, 2014

Aprobado: 1° de setiembre, 2014

1. Introducción

En la actualidad, la inclusión escolar es uno de los grandes pasos que está dando la educación a nivel mundial, pues surge como proceso de equiparación de oportunidades para personas que ha sufrido grandes exclusiones en muchos ámbitos, en particular, en relación con la pobreza, la discapacidad, género, etnia, entre otras. Asimismo, nace como un gran desafío para nuestra sociedad, puesto que implica desarrollar cambios culturales e individuales en políticas y prácticas que generan tanto en la familia como en la sociedad.

En Chile, el proceso inclusivo aún está en desarrollo, generándose una incipiente práctica de inclusión educativa. Los esfuerzos por generar una educación inclusiva para niño, niñas y jóvenes en el sistema escolar chileno, han logrado solo el paso básico de la integración de niños y niñas con capacidades diferentes, a través de la implementación de proyectos de integración escolar, que si bien, no es similar a lo que se ha desarrollado como inclusión en otros países, ha sido en el nuestro, uno de los primeros pasos en esa dirección.

Se ha constatado, sin embargo, a partir de la literatura internacional (Darretxe, Goikoetxea y Fernández, 2013; García Gómez y Aldana González, 2010; Loaiza, 2011) y de estudios realizados en Chile (Blanco, 2006; Chile-Ministerio de Educación, 2005; Chile-Servicio nacional de discapacidad, 2010), que muchas experiencias en esta integración educativa han encontrado dificultades importantes relacionadas con la visión y actuación de los actores de la comunidad escolar, no logrando modificar las pautas culturales e interaccionales del establecimiento, y por lo tanto, no han logrado los cambios necesarios para generar un real proceso de inclusión educativa.

Un nuevo factor que emerge, como efecto de los procesos de globalización e internacionalización, es la movilidad de las personas dentro y entre los países que ha hecho que la diversidad humana sea cada vez más evidente. En este sentido, señala Booth (2000), la necesidad de pensar inclusivamente la educación, al igual que en otras áreas de la sociedad, no ha sido nunca tan importante como en la actualidad.

De este modo, este texto plantea en primer lugar, un análisis crítico en relación a cómo se ha desarrollado el proceso inclusivo en Chile, analizando las condiciones y estrategias que se han ocupado en su implementación, y en relación con ello, señalando qué aspectos políticos han promovido su implementación como integración escolar, qué elementos faltan aun por trabajar para dejar atrás este proceso y lograr uno

esencialmente inclusivo; así, se busca establecer la necesidad de comprender el proceso de cambio como un elemento fundamental para lograr una gestión inclusiva, lo que derivaría en la posibilidad de generar escuelas que permitan el desarrollo de nuevas formas de educar y pensar la educación. Para lograr dicho paso se establece como requisito fundamental considerar en este proceso la cultura y el liderazgo escolar, con el fin de visualizar la aplicación de estrategias de gestión escolar que promuevan la participación, la comunicación efectiva y la innovación, siendo necesario para ello el manejo de la cultura escolar del establecimiento.

2. Análisis crítico contextual de la inclusión escolar en Chile: camino necesario frente a la exclusión

En América Latina, la exclusión ha estado mucho más arraigada que la educación inclusiva, tanto por características culturales derivadas del proceso geopolítico e histórico del colonialismo europeo, y la sistematización de los procesos autoritarios de conformación política que se han generado, en términos similares, en la mayoría de los países de la región, lo que ha conllevado a generar una valoración del elitismo y la segregación.

De este modo, un primer paso que ha implementado Chile para ir disminuyendo la exclusión social es la incorporación de niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas (principalmente las asociadas a discapacidad) en establecimientos de educación regular, es decir, la denominada integración escolar.

En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe (LAC), la educación integrada está siendo respaldada por políticas públicas y es regulada desde los Ministerios de Educación, organismos que facilitan la asignación de recursos para los diferentes programas y proyectos de apoyo a las distintas formas que asume la atención a la diversidad. Lo interesante de destacar es que en todos los países de América Latina, las políticas de educación han desarrollado normativas de integración escolar (Chile-Comisión de expertos, 2004).

Entre las políticas más significativas en el ámbito de la educación especial en Chile se encuentra la elaboración de la Política Nacional de Educación Especial, que tuvo como objetivo principal hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales (NEE), garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el

sistema educativo (Chile-Ministerio de Educación, 2005). En este sentido, se considera que la nueva política busca dejar atrás los planteamientos homogeneizadores de la educación y la concepción de déficit ligada a las prácticas en educación especial (UNESCO, 2002).

En relación con el marco normativo e institucional de Chile, la Ley General de Educación (Chile-Ministerio de Educación, 2009) establece en el proceso educativo un énfasis en el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la tolerancia y al reconocimiento de la diversidad. Se establece, como deber del Estado de Chile, velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, mediante el diseño de políticas compensatorias o de discriminación positiva para eliminar situaciones de exclusión producto de las diferencias económicas, sociales, étnicas o territoriales, entre otras.

La política pública del Estado de Chile ha enfrentado este desafío generando, primero, el proceso de integración escolar a través de la promulgación de varias leyes y decretos. Una de ellas es la Ley 20.201 de 2007, que estableció la elaboración de un reglamento (Decreto 170) para la implementación de formación especial en el sistema escolar. Asimismo, Chile se ha adscrito a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), que establece que la discapacidad es resultado de la interacción de la persona y las barreras de contexto. En coherencia con el acuerdo suscrito, se promulgó la Ley 20.422/2010, denominada Ley de Discapacidad, que promueve de manera más certera la educación inclusiva en Chile.

En este contexto, al ser la inclusión educativa una demanda cultural, política y social, el Estado de Chile ha buscado materializar esta iniciativa en políticas y programas, utilizando, la mayoría de las veces, la capacidad institucional pública de las escuelas y liceos. Esta situación ha llevado a realizar importantes cambios, tanto en la escuela regular como en la educación especial, que habitualmente se organizan y funcionan de manera separada, lo que muestra la presencia de este componente de exclusión frente a la diversidad. Dentro de esos cambios se encuentra la necesidad de cambiar el foco de trabajo desde la integración hacia la inclusión escolar (Chile-Ministerio de Educación, 2005).

La preocupación central en dicho marco normativo es promover, en las escuelas y liceos, el desarrollo de las condiciones que hacen posible el aprendizaje y la participación de cada estudiante, incluyendo, en forma específica, a quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE), aunque sin focalizarse exclusivamente en dicha población.

La crítica más relevante respecto a la integración escolar, como forma de atención a la diversidad, es que las modalidades planteadas en el modelo chileno, si bien han servido como un aliciente al proceso de incorporación de niños y niñas con discapacidad, y la atención de las NEE en el aula común, también han sido muy criticadas por establecer un sistema de exclusión disfrazada (Blanco, 2006; Robles, 2000). Se observa una intención de reconocer la existencia de estos estudiantes con sus características particulares, pero no necesariamente de modificar las pautas socioculturales de la escuela; como plantea Robles (2000) se segrega aún en la posibilidad de construir la aceptación de la diversidad, ya que de manera paradójica en el concepto de inclusión se puede hablar de exclusión, debido a que ambos factores no están en una gradiente absoluta sino en una relación dialéctica.

El concepto de exclusión social ha sido poco trabajado como herramienta analítica de comprensión de los procesos socioculturales en las sociedades latinoamericanas, y aparece como necesidad para lograr una profundización de la interpretación de dinámicas sociales, principalmente por el alto nivel de desigualdad en estas sociedades, donde no se valora la articulación intercultural y el respeto a la diversidad social.

En este sentido, el acceso diferenciado a la educación de calidad profundiza la brecha entre los sectores más acomodados y los más desposeídos (sea en recursos o en habilidades), evidenciando, además, una brecha entre quienes se logran incluir relativamente bien en las exigencias sociales y los excluidos de ellas, en términos de oportunidades de participación, e integración material y simbólica (Delgado, 2007).

Frente a esta situación, se debe optar (Blanco, 2006; Manosalva, 2002; Ossa, 2008), por un cambio en el paradigma que sostiene la actual visión de la educación y del establecimiento escolar (escuela tradicional), ya que aún persisten prácticas homogeneizadoras, discriminativas, y autoritarias en el sistema escolar que van en contra de la idea de integración. Para cambiar las prácticas educativas (y la noción de escuela tradicional), se requiere reorganizar el sentido y la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; también, se deben eliminar barreras estructurales, sociales y organizacionales que obstaculizan el adecuado proceso de inclusión escolar en los establecimientos educativos (Lissi, Salinas y Torres, 2000).

En relación con lo anterior, se han identificado dos aproximaciones relacionadas con la educación inclusiva. A la primera se le conoce como "moderada", mientras que a la segunda se le denomina "radical"; la primera plantea objetivos relativamente modestos,

que dan continuidad al trabajo realizado a la fecha, mientras que la segunda propone una transformación radical no solo de la escuela, sino del sistema educativo. La aproximación moderada admite la coexistencia de la integración y la inclusión (García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez, 2013). En otras palabras, conceptualiza a la educación inclusiva como el proceso de cambio en las escuelas que permita ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes. Pero, también, plantea la necesidad de ofrecer los apoyos específicos que precisan los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Las propuestas de la orientación radical se relacionan con el concepto de necesidades educativas especiales. Proponen la eliminación de este concepto y usar, en su lugar, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (García et al., 2013). De este modo, la educación inclusiva genera y defiende valores como aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y padres como parte de una comunidad de aprendizaje. Una escuela inclusiva, se sustenta en el principio de un aula humanizada, y presenta una faceta de bienestar para la colectividad, considerando a cada estudiante como capaz de aprender, promoviendo y respetando todos los tipos de diversidad (Delgado, 2007).

Para ello, se necesita una transformación de los procesos que se producen en la organización educativa, tanto a nivel de la gestión de los recursos y espacios, hasta el manejo de las visiones que componen la cultura organizacional del establecimiento (Manosalva, 2002). Uno de estos factores está referido a la disposición y a las actitudes de las personas de la comunidad educativa, tanto del alumnado como de los profesores, de los apoderados y otros funcionarios, quienes deben tener apertura y flexibilidad cognitiva y afectiva, para adecuarse a estudiantes con discapacidad (Manosalva, 2002). En relación con lo anterior, se plantea en un estudio con docentes de establecimientos con proyectos de integración en Chile que:

se observa una tendencia a definir el proyecto de integración como un ámbito relacionado con la persona individual, observándose en un 72% de las definiciones un acento puesto en las características de la persona (...). Por otra parte, las definiciones orientadas a relacionar la integración con un ámbito más organizacional o comunitario solo llegarían a un 28%. (Ossa, 2008, p. 36)

De este modo, se observaría que los procesos de integración escolar en Chile se estarían centrado más en la atención individualizada de los estudiantes integrados, que en la transformación de la cultura y la práctica de las escuelas, para lograr la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, quedando aquellos finalmente excluidos frente a las necesidades de los demás estudiantes, aún dentro del establecimiento.

Si se entiende que se debiera hacer efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación para todos, en consecuencia, se deben eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de estudiantes en cualquier nivel del proceso escolar, aun dentro de la escuela. Así, la inclusión educativa debiera ser un mejor camino para valorar la diversidad, y no la integración escolar.

A pesar de los acuerdos y las diversas declaraciones a nivel internacional, los procesos inclusivos siguen siendo una tarea difícil de resolver, puesto que hay países donde la escolarización se lleva a cabo predominantemente en el sistema educativo regular y se han introducido prácticas excluyentes al interior de las escuelas y las aulas. Esto se evidencia en la evaluación de los diez años de Educación para Todos (Unesco, 2000), donde quedó de manifiesto que, en muchos aspectos, la educación era menos inclusiva, en términos globales, de lo que era en la época de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Unesco, 2000).

El foco de la educación inclusiva es la transformación de la educación en general y de las instituciones educativas en particular, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad. La inclusión está ligada a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, ya sea por necesidades y características personales, como por estudiantes con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, entre otras, por cuanto el desarrollo de escuelas inclusivas conlleva un cambio profundo de actitudes y prácticas que van desde la adscripción personal a la cultura institucional, asumiendo una educación centrada en el sujeto estudiante y su diversidad (Booth y Ainscow, 2011; Blanco, 2006; Delgado, 2007).

3. Condiciones necesarias para el cambio en la institución escolar, como requisito básico para la inclusión

Los factores que influirían en el proceso de inclusión escolar, y que permiten promover un movimiento de apertura exitoso frente a la diversidad, no solo tienen relación

con los procedimientos desarrollados en el aula, sino que, además, deben tener relación con los ámbitos de gestión macro y micro organizacional (Blanco, 2006; Lissi, Salinas y Torres, 2000; Chile-Servicio nacional de discapacidad, 2010).

Dichos elementos están relacionados con la gestión de la escuela, es decir, clima organizacional adecuado, contar con una infraestructura adaptada para la atención de cada estudiante con discapacidad, y buen material pedagógico; la gestión de aula, como la necesidad de contar con un clima de aula participativo y colaborativo; la gestión curricular, como la participación de diversos especialistas en el establecimiento; equipos de trabajo interdisciplinarios, y las adaptaciones curriculares; la gestión del sistema educativo a nivel meso y macro, o sea, la promulgación de la Ley de Inclusión Social de Personas con Discapacidad, el establecimiento de recursos organizacionales y económicos para desarrollar las adecuaciones en infraestructura, políticas, procedimientos, entre otros; y, para terminar, la participación de la familia, particularmente en lo referente a la capacidad de asociatividad y representación de los apoderados en las escuelas (Chile-Ministerio de Educación, 2009).

Atendiendo a estos elementos es posible percibir que se hace referencia a factores metodológicos, recursos físicos y materiales, y del aporte que realizan las personas que intervienen en el proceso de integración (tanto el alumnado, como profesores y directivos). Es posible inferir que este último punto tiene mayor importancia que los anteriores, fundamentalmente, porque los elementos procedimentales y los recursos existentes tienen significación como aportes, de acuerdo con lo que las personas logran hacer con ellos.

Por su parte, los establecimientos educativos han realizado pocos cambios en los elementos mencionados frente al tema de la diversidad en general, y la discapacidad en específico (Comisión de expertos, 2004). Si bien la incorporación de estudiantes con NEE temporales necesita de pocas modificaciones arquitectónicas y de infraestructura, teniendo, más bien, necesidades de tipo relacional, temporal y metodológico, estas han sido de lenta implementación y poca socialización. De este modo, las acciones de inclusión escolar serían instancias aisladas dentro de la organización escolar, lo que generaría, además, poca inserción y colaboración de los especialistas en los procesos educativos en general (apoyo a docentes, a directivos, a desarrollo curricular, trabajo con familias), centrando su labor más al ajuste del currículum de estudiantes con NEE que a la modificación del establecimiento escolar para la diversidad y la comunidad.

De este modo, aparecen dificultades que aun cuando no son imposibles de revertir, se convierten en elementos obstaculizadores que se cimientan en políticas y normas que regulan el sistema escolar en todos sus niveles y que, rara vez, permiten flexibilidad y toma de decisiones a docentes y directivos escolares. Surge así el concepto de barreras para la inclusión (Chile-Servicio nacional de discapacidad, 2010) con el fin de hacer evidentes los factores y los obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de un importante número de niños, niñas y jóvenes. En este sentido, Booth (2000) explica que las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el estudiante y los distintos contextos: personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Por ende, la gestión escolar ha de estar dirigida, desde un inicio, a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de cada estudiante en las actividades educativas, que son evaluadas según una perspectiva racional instrumental que se centra en la efectividad de la gestión de los recursos y sus resultados; sin embargo, en este caso se debe evaluar, más que la efectividad de lo realizado, aquello que impide lo que no se ha hecho. En otras palabras, cuestionar el sentido de la dinámica de la escuela que ejerce un mecanismo de supervivencia a través de sus procedimientos para reproducir patrones de autoritarismo, jerarquía, socialización, disciplina, entre otros.

Siguiendo a Luhmann (1997) se puede establecer que una escuela es posible concebirla como un sistema cerrado con dinámica autopoietica, que intenta mantener características reproductivas y de mantención, es decir, conservar las cualidades de escuela tradicional para sostener su sobrevivencia dentro del entramado social. Por eso, como sistema social, la escuela tradicional estructura reglas de interacción que se van instaurando como políticas o lógicas pertenecientes al propio sistema, e independientes a las personas que se desarrollan en él. De este modo, puede hipotetizarse que la misma escuela, entendiéndola como la red de relaciones humanas y como sistema dinámico e interaccional, pondría en juego reglas de reproducción social basadas en una racionalidad técnica (Grundy, 1994), que teñirían a la integración de una cualidad alineada con los intereses del neoliberalismo. Esto implica priorizar la supremacía de la razón frente a la emoción, y a establecer reglas jerárquicas, obligándola a desarrollarse dentro de esa lógica.

En tal caso, la inclusión escolar emerge como una necesaria innovación educativa, promoviendo, esencialmente, una transformación del establecimiento escolar, y conlleva un cambio de racionalidad que permite avanzar de un modelo centrado en el déficit a un enfoque educativo centrado en la potencialidad. Es decir, que no siga clasificando a los estudiantes, como se hace en la mayoría de los países, en función de las categorías diagnósticas tradicionales, que se basan en las dificultades de los individuos y, por tanto, se progrese hacia una perspectiva que considere las dificultades de aprendizaje como de naturaleza interactiva y que cualquier estudiante puede tenerlas a lo largo de la vida escolar. En este modelo se considera que las decisiones que toman los docentes sobre las formas de enseñar pueden generar o acentuar las dificultades de aprendizaje. Por ello, desde un enfoque educativo la intervención no está centrada en las deficiencias de los estudiantes, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de estos. Se busca que los estudiantes participen al máximo del desarrollo curricular y de las actividades escolares asociadas.

Del mismo modo, UNESCO, en su Declaración de La Habana (2002), que recoge la expresión de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, señala que el propósito de la educación es fundamentalmente generar cambios en las personas, y para hacerlo debe centrar su mirada en esa modificabilidad, logrando pasar de la procuración de insumos y estructuras al desarrollo humano, de la transmisión de contenidos al desarrollo integral, de la homogeneidad a la diversidad, y de la escolarización a la socialización educadora. Sin embargo, este cambio no es independiente de los patrones y reglas del mismo establecimiento que educa, por lo tanto, el hecho de que un estudiante logre sus aprendizajes es un requerimiento necesario para que el establecimiento asuma y desarrolle activamente una transformación, que permita acoger y contextualizar aquella que realiza el estudiante.

En esto surgen como factores relevantes para el logro de dicho nivel de cambios, tanto la cultura escolar, entendida como el conjunto de ideas, normas y valores de los actores de la comunidad escolar; como el liderazgo, considerado como el proceso de influencia de una persona sobre otra o sobre un grupo, a fin de lograr una meta (Sarasola, 2004; Tavares, 2006). A partir de su intervención y mejora, será posible desarrollar una escuela que promueva los cambios que requiere el proceso inclusivo.

4. Cultura y Liderazgo escolar: herramientas para una gestión inclusiva

La gestión como concepto importado desde la teoría de las organizaciones, que en su acepción primaria se limitaba a la administración de los recursos, ha intentado transferir sus códigos mecánicamente a la escuela, sin considerar la cultura y naturaleza misma de una institución educativa. Se estima, no obstante, que estos elementos actúan como filtro de cualquier transferencia, puesto que evidencian que la diferencia fundamental radica en que un establecimiento escolar es una institución social que cumple un rol, una función central -exclusiva- para la sociedad. La escuela, en este marco, es asumida como una organización compleja y, por lo tanto, rica en oportunidades para generar una construcción de saberes teóricos y prácticos que ayudan a entender y orientar mejor los procesos que se desarrollan en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en las instituciones escolares.

Uno de los procesos más significativos y desafiantes que se le presentan a la escuela en la actualidad tienen que ver con la capacidad y condiciones que debe desarrollar para acoger y responder a la población heterogénea de estudiantes. Es decir, emerge el planteamiento de una escuela que no excluya, lo que conlleva transformaciones en la cultura escolar. De acuerdo con González (2008) tales cambios:

incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica en el centro, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas y los patrones más o menos rutinarios de abordar los acontecimientos y actual en relación con ellos. (p. 97)

De acuerdo con lo señalado, es necesario analizar el concepto de cultura escolar, pues resulta ser un componente clave para entender la institución escolar y sus posibilidades de transformación. Los estudios realizados en el ámbito de las organizaciones indican que la cultura se refiere a las creencias, valores, actitudes, sentimientos, símbolos y proyectos de las personas que componen dicha organización. Cada cultura muestra tales manifestaciones de diversas maneras, no obstante, existen tres situaciones que definen los elementos de la cultura de un modo más concreto: los artefactos, los valores y los supuestos (Martínez Otero, 2005).

Tradicionalmente, se había pensado que la cultura institucional era un elemento separado de la organización institucional, como el clima colaborativo, el liderazgo, la estructura, los recursos, entre otros, en coherencia con la perspectiva que diferenciaba los

procesos organizacionales de la estructura organizacional, y que estaba basada, hasta cierto punto, en una concepción "mentalista" de la cultura, es decir, definida como el conjunto de normas, reglas, valores y asunciones compartidos por un grupo de personas. Sin embargo, es necesario señalar que hoy en día no se puede pensar que las estructuras y procesos de cualquier organización puedan tomarse de manera disociada, puesto que también se debe abordar el cambio cultural y organizativo de una institución si se quiere facilitar el aprendizaje y el cambio individual.

La cultura de la organización permite dar una cohesión a los miembros que la componen, orientar su trabajo a fines y metas compartidas, y desarrollar espacios de comunicación y comprensión que puedan llevar a entender de mejor manera los procesos de interacción, control, progreso, toma de decisiones, entre otras (Hartasánchez, 2002). De este modo, la cultura organizacional de las instituciones educativas, o cultura escolar, estaría integrada por las normas, rituales, tradiciones y mitos, comprendidos y compartidos por los miembros de la comunidad educativa, y corresponden a los elementos medulares que se necesitan para enseñar e influir en los niños y jóvenes en formación (Court, 2006).

Este conjunto de normas, ideas y valores se desarrollan tanto en una dimensión abstracta como también en una dimensión de manifestaciones concretas, ya sea en forma de símbolos o verbalizaciones que darían cuenta de la primera de estas dimensiones. La dimensión abstracta se puede definir como fundamentos conceptuales intangibles, en correspondencia con valores e ideologías que comparten las personas, mientras que la dimensión concreta o manifiesta se relaciona con productos como objetivos de desarrollo, currículo, lenguaje, mitos, instalaciones, rituales y símbolos que se manejen como representaciones de dicha organización (Martínez Otero, 2005). Al respecto, Antúnez (1998) define la cultura de una organización como el conjunto de valores, significados y principios compartidos por sus miembros, manifestados en forma tangible o intangible, que determinan y explican sus comportamientos particulares y los de la propia organización.

Por eso, la cultura escolar se puede transformar en un clima de gran influencia sobre estudiantes y profesores, señalando que culturas escolares que apoyan se relacionan fuertemente con altos logros y motivación de las y los alumnos, así como con alta productividad y satisfacción en profesores (Tavares, 2006). Mientras tanto, Sarasola (2004), sobre la base de los estudios de Bass y Avolio, señala que pueden encontrarse

dos tipos de cultura en las organizaciones educativas: una cultura transformacional, y una cultura transaccional; la cultura transformacional busca promover y apoyar las innovaciones, discutir temas e ideas que abran posibilidades de cambio, y se relaciona con un liderazgo centrado en el logro de los objetivos organizacionales. Este se caracterizaría porque las visiones son compartidas y desarrolladas a través de un liderazgo visionario y comprometido con las personas, lo que podría conceptualizarse como liderazgo transformacional.

Asimismo, existiría la cultura transaccional enfocada en la relación contractual, con rasgos de individualismo, con compromisos a corto plazo y con recompensas directas por logro de metas. En esta cultura todo tiene su precio y el líder solo otorga recompensas para satisfacer las demandas que realiza (transacciones), predominando un fuerte individualismo y una concepción de rigidez o de mantenimiento de las estructuras sociales.

Entonces, se puede señalar que, en primer lugar, la cultura escolar se centra en aspectos de poder y transacción, donde se privilegie la normativa y la exigencia sobre la base de estándares, lo cual llevaría a favorecer rasgos culturales que se focalizan en la formalidad, la verticalidad y la exclusión. De igual manera, se puede centrar en aspectos de participación y valoración, que permitan llevar a cabo cambios significativos para las personas, lo cual promovería la motivación, la inclusión y la satisfacción por el entorno de aprendizaje. La cultura, y especialmente las subculturas, determinan supuestos acerca de qué es el conocimiento y, por lo tanto, cuál es el tipo de conocimiento que se debe privilegiar; en segundo lugar, la cultura actúa de mediadora en las relaciones entre el conocimiento individual y el de la organización, creando el contexto necesario para la interacción social; en tercer lugar, determina los procesos a través de los cuales se logra la eficacia de la organización para construir, intercambiar y aplicar el conocimiento (López, Marulanda e Isaza, 2011).

Una función de la cultura escolar sería promover la incorporación de valores que se encuentran en las políticas y objetivos educacionales, como, asimismo, generar las herramientas para inculcarlos. De este modo, la cultura no es solamente reproductora, sino también productora de creencias y acciones; sirviendo, además, como estructura determinante de procesos pedagógicos, de gestión curricular y administrativa, que se toman al interior del establecimiento (Tavares, 2006).

En Chile no han sido tomadas en cuenta estas características de la cultura escolar, dotando a los centros educativos de normativas, recursos humanos y técnicos necesarios para abordar el proceso de inclusión escolar; con ello, se ha supuesto, de manera ingenua, que los docentes, con el apoyo de estos recursos, cambiarían progresivamente sus creencias, actitudes y sus prácticas para facilitar la integración en el aula de cualquier estudiante con necesidades educativas o dificultades de aprendizaje.

De esa manera, se comienza a partir de un deficiente planteamiento del cambio institucional, manteniéndose una concepción individual de dicho cambio, donde principalmente cualquier docente era quien debía modificar sus concepciones, competencias y conductas para facilitar a integración de alumnos y alumnas diversos en el aula. Por el contrario, entender que el cambio y el aprendizaje individual deben facilitarse desde un primer cambio cultural y organizativo, promoviendo iniciativas de transformación en el curriculum, y revisando el supuesto comúnmente aceptado sobre la separación entre el contexto de enseñanza y aprendizaje, y el desarrollo personal.

La escuela, en tanto su regularidad cultural, es una institución que debe ser comprendida como una estructura social atravesada por conflictos semejantes a aquellos que se encuentran en la sociedad; del mismo modo, responde a características de los diferentes contextos. En este sentido, la escuela debe responder a necesidades sociales, entre ellas "ser un espacio de donde prevalezca prácticas organizativas y de gestión que sean capaces de aprovechar el potencial de la diversidad en beneficio de todos" (Essomba, 2008, p.13). Es decir, debe desarrollar una capacidad de acogida de una sociedad culturalmente diversa, para ello, se necesitan nuevas formas de entender el rol del director o directora que debe gestionar un clima de cambio a partir del ejercicio de un tipo de liderazgo integrador (Azzarboni y Harf, 2010).

Al respecto, las modificaciones escolares no se pueden imponer, pues se trata de procesos paulatinos que no ocurren de la noche a la mañana, ya que atañen a cómo se re-configura el centro escolar, su compleja red de valores, creencias, normas, relaciones sociales y de poder. "En ese discurrir hacia otro modo de entender y ser escuela, el liderazgo es fundamental" (González, 2008, p. 97).

De acuerdo con los desafíos de la inclusión escolar, es mediante la gestión de la cultura escolar que se puede aprovechar capacidad de los directores y directoras de construir un liderazgo compartido fundamentado en la cultura de la participación, y que apoye dicho proceso. Este tipo de liderazgo

crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Este planteamiento les lleva a delegar la autoridad entre el profesorado para que desarrollen su propio liderazgo en relación sus alumnos e incluso con sus compañeros en los equipos que coordinan. (Álvarez, 2010, p. 57)

En consecuencia, lo anterior conlleva dar paso a una nueva cultura escolar, donde la interacción y la colaboración ponen de manifiesto un clima de aceptación del *otro* como *legítimo otro*, lo que comporta el desarrollo de un liderazgo que posea competencias personales y sociales claves para ejercer la gestión en una comunidad escolar heterogénea social y culturalmente. Quizás una de las competencias más importante para que un líder favorezca el desarrollo de una comunidad escolar inclusiva sea la empatía, puesto que los buenos líderes que han desarrollado en alto grado la empatía en su relación con sus colaboradores han sido capaces de generar filtros que les permiten ver a los otros sin los estereotipos que a veces circulan alrededor de los grupos y relacionarse desde lo positivo de cada persona. Según Álvarez (2010, p. 77), la empatía "es una actitud del líder que tiene en consideración los sentimientos y emociones de los colaboradores, junto con otros factores en el proceso de toma de decisiones y en la interacción personal y grupal". En este sentido, al decir de González (2008) "El papel del director o directora es básico para que los miembros tomen conciencia de en qué medida se están manteniendo condiciones y prácticas organizativas y educativas no-democráticas e injustas, así como de la necesidad de transformarlas" (p.103).

La dirección escolar, entendida como jefatura y desde el paradigma de la administración, ha evolucionado hacia estilos de liderazgo de servicio, comprendido como la autoridad que le proporciona el prestigio del saber, de saber hacer y de hacer con sentido ético. De hecho, una característica que se suma a los desafíos de liderar una escuela inclusiva es que el director o directora y su equipo desarrollen un sentido ético del liderazgo, pues ello les proporciona, igualmente, la capacidad de identificar intereses personales con el bien común de la organización y de sus miembros, lo cual inspira credibilidad y confianza.

Por su parte, González (2008) señala que se ha insistido en la importancia de que el director, el líder formal de la organización, articule, promueva y cultive una visión de lo

que debería ser el centro escolar, que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas, las comunique al cuerpo docente y logre de cada persona asentimiento y compromiso; se ha insistido, de la misma manera, que el ejercicio de su liderazgo el director ha de esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y orientarse a transformar sus creencias, actitudes y sentimientos (Leitwood, 2009).

También, una perspectiva más evolucionada del ejercicio del liderazgo es el denominado liderazgo compartido, que integra las competencias de las relaciones personales y las prevé como un puente para generar sinergia en relación con las motivaciones personales y los propósitos de la institución escolar; sumado a ello, el compromiso por la inclusión, que implica asumir el principio de la gestión de la diversidad consistente en considerar la naturaleza diversa de todos los sujetos y actuar en consecuencia con ella, y no solo la de unos pocos con respecto a la mayoría (Essomba, 2008). En este sentido, el decálogo deontológico del liderazgo ético, en el segundo punto, plantea que "asumir un compromiso moral implica defender siempre a las personas más débiles frente a aquellos que abusan de su poder e influencia" (Álvarez, 2010, p. 99).

En cierto modo, cuando una comunidad escolar y, particularmente la gestión ejercida desde un liderazgo ético, es garante de un proceso de inclusión escolar, comprometida con los que más requieren atención, que acoge a todos los sujetos que han sido objeto de exclusión o que han estado relegados a un espacio marginal, ya sea por su condición física, mental, social o cultural, se genera una cultura organizacional y un clima escolar fortalecido por prácticas institucionales que permiten que todos participen de la dinámica social mayoritaria de forma normalizada (Castro, 2006).

Al respecto, González (2008) señala que el apoyo decidido de los equipos directivos así como el liderazgo ejercido en las escuelas es la condición *sine qua non* para remover barreras que dificultan la inclusión en el centro escolar, para orientar un contexto organizativo donde se asume una responsabilidad colectiva con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes, para comprender que la lucha contra la exclusión es tarea del conjunto de docentes y profesionales y una prioridad del centro escolar. Para Spillane (2009), el liderazgo es concebido no tanto como un ejercicio de influencia unilateral sobre las ideas o concepciones de otro (creencias, valores, y acciones) en una organización, sino como una especie de energía que se genera

colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, comparten iniciativas y responden a metas de manera constructiva.

Se estima, en consecuencia, que el liderazgo escolar compartido en sí ofrece mayores oportunidades para desarrollar condiciones y prácticas organizativas y educativas, que facilitarían nuevas pautas de actuación generando una cultura institucional más inclusiva. Al respecto, Booth y Ainscow (2011) proporcionan antecedentes acerca de la complejidad de abordaje, cuando señalan:

vemos la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, comunidades y programas de estudio locales y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. (p. 34)

La institución escolar en su conjunto debe proporcionar respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad, según Ainscow (2001):

para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, este debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar (...). No se puede concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar. (p. 2)

El desarrollo de la inclusión en la escuela conlleva entre otras no producir desigualdades respecto de los contenidos curriculares, las experiencias y aprendizajes escolares (una educación de base, esencial, indispensable) que, en el caso de que se dieran para algunos estudiantes, según Escudero (2005) diríamos con razón que son marginados, privados y excluidos y que eso es éticamente reprochable" (p. 6). Por ello, para este autor es fundamental promover y realizar proyectos de mejora para fortalecer la capacidad institucional de los centros, así como nutrir las concepciones, capacidades y compromisos necesarios de todo el profesorado. Además, se debiera mejorar la formación para este tipo de cambios, la organización, gestión y liderazgo de los centros para este propósito, y los apoyos e implicación de las administraciones en ello son, desde hace tiempo, tareas bien justificadas, pero todavía pendientes.

Discusión

Se puede señalar, en términos generales, que la percepción de la cultura de la organización escolar y el manejo de los factores que la componen tendrían influencia en la apreciación de la inclusión escolar. Los aspectos que configuran la cultura organizacional del establecimiento influirían en la determinación de decisiones y de procedimientos que se muestran como definitorios en el éxito del proceso de inclusión escolar, como por ejemplo, la significación de los espacios de comunicación y reconocimiento para fomentar un clima convivencial más solidario y estimulante, lo cual incidiría directa y positivamente en la aceptación de las personas.

El manejo de los factores de la cultura escolar, en particular, el desarrollo de un estilo de liderazgo democrático y que propicie la participación (cultura transformacional) es un elemento vital para un clima social que favorezca el proceso inclusivo, ya que la motivación por el desarrollo de tareas, la generación de espacios de colaboración, y la determinación de una rutina de trabajo organizada y con visiones compartidas permiten el logro efectivo de objetivos mancomunados.

La aceptación de la diversidad, que es el principio que funda la inclusión, requiere eminentemente de un contexto de participación que posibilite terminar con las exclusiones y las conductas de discriminación. Asimismo, necesita de flexibilización de normas y apertura en criterios, debido a que las adecuaciones curriculares deben plantearse según las características de cada caso.

Para alcanzar una adecuada inclusión escolar, que esté centrada en la organización, es necesario fortalecer los elementos que permitan el trabajo colaborativo, el manejo de información a nivel comunitario, el desarrollo de visiones compartidas, y la mantención de espacios de reconocimiento y estímulos. No obstante, esta aproximación exigiría una organización más viva, más flexible, y con mayor tendencia al conflicto, que puede alcanzarse a través de una cultura más transformacional, y centrada en desempeños. Así, el elemento que podría generar la diferencia entre el éxito o el fracaso en un proceso de inclusión escolar, es la calidad y el nivel de impacto de los cambios que puede producir; en otras palabras, hasta qué punto la institución se permite transformar para actualizar sus ideas, prácticas y pautas de convivencia, lo que está directamente relacionado con el liderazgo escolar y su capacidad para influir en la cultura de la escuela.

Si el nivel de cambio está centrado solo en la innovación de procedimientos específicos, desarticulados, y reduccionistas, se está en presencia de un paradigma

epistemológico de tipo racional instrumental (Grundy, 1994), que buscará en el proceso de integración solo desarrollar microcambios de manera que parezca que se está cambiando, pero dentro de lo que el sistema permite hacerlo. Por el contrario, si se desea llevar a la escuela a un proceso de integración que otorgue a todos los niños y niñas una oportunidad de educarse merced y gracias a sus particularidades, el nivel de cambio debe ser mayor, modificando las visiones educacionales, las pautas de convivencia y las prácticas educativas, en una lógica de búsqueda de sentido, macrocambios (Bazán, Larraín y González, 2004).

Las características de cultura transformacional permitirían la participación y el empoderamiento de los actores educativos frente a lo que acontece en la escuela, lo cual aumentaría el reconocimiento, la participación y la motivación por el desempeño, que son elementos centrales para lograr la aceptación de la diversidad. Es por esto, quizás, que se aprecie una relación entre este tipo de cultura y la valoración positiva del proceso de inclusión escolar. Se puede plantear, sin embargo, que esta mirada de escuela con cultura transformacional podría tener dificultades en su desarrollo, por la presencia de estilos de gestión y liderazgo relacionados con culturas autoritarias y jerárquicas señaladas por Leithwood (2009), las cuales predominarían en los establecimientos educativos, mostrando un estilo de gestión más tradicional y centrado en la jerarquía de poder y el bajo manejo de información, lo cual incidiría negativamente en la participación.

La inclusión en la escuela constituye un importante desafío para el sistema escolar actual, sin embargo, no se debe desconocer que la implementación efectiva de ello pasa por las personas, especialmente. De modo, que cualquier política o propuesta educativa de esta índole debe contar con información clave acerca de cómo los profesores, principales actores de sistema escolar, adhieren o no a la integración socio-educativa de los niños, niñas y jóvenes en el aula así como en la escuela.

Por tanto, cuanto más inclusivas sean las escuelas regulares o comunes, es decir cuánto más cuenten con una estructura organizacional dinámica, un currículum flexible y una disposición adecuada de los actores del sistema desde el comienzo, sin duda, menos niños, niñas y jóvenes quedarán fuera de ellas y, por tanto, la diversidad y la participación serán parte de la institución escolar.

No obstante, cada escuela es única en su forma de focalizarse para desarrollar su propia estrategia de inclusión, siendo las más exitosas las que poseen una cultura escolar con directivos que construyen un liderazgo compartido, basado en la cultura de la

participación. Este estilo de liderazgo permite legitimar su quehacer consiguiendo la colaboración y el compromiso de los docentes y de toda la comunidad escolar, de modo de organizar la escuela para emprender el cambio cultural y estructural, y así acoger la causa de la inclusión de los niños y niñas, mediante la gestión de una cultura escolar eficiente y efectiva. Si el liderazgo va ser en verdad inclusivo, debe promover los ideales de inclusión, democracia y justicia social mas generalmente, "no solo deben los procesos de liderazgo escolar inclusivo practicar la inclusión, sino que deben también defenderla en sus escuelas, comunidades y el mundo como parte de perseguir de forma amplia la inclusión, democracia y justicia social a lo largo de las escuelas y comunidades (Ryan, 2003, p.14)

Finalmente, los desafíos fundamentales para llevar a delante comunidades escolares inclusivas pasan por superar la actual visión de la educación y de la escuela como referentes homogeneizadores de la cultura con prácticas discriminativas y autoritarias (currículum oculto), que perturban los esfuerzos en favor de la inclusión educativa y social.

Referencias

- Ainscow, Mel. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de las Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*. Recuperado de http://educacioninicialveracruz.weebly.com/uploads/1/4/1/7/14179263/ant_parte3.pdf
- Antúnez, Serafín. (1998). *Claves para la organización de los centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma* (5ª ed.). Barcelona: Editorial Harsori.
- Álvarez, Manuel. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Azzerboni, Delia y Harf, Ruth. (2010). *Conduciendo la escuela. Manual para la gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bazán, Domingo, Larraín, Rodrigo y González, Loreto. (2004). *Sociedad y transformación. Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Blanco, Rosa. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 4(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm.htm>
- Booth, Tony. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. París: UNESCO.

- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas* (3ª ed.). Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro con el permiso de CSIE.
- Castro, Alejandra. (2006). La gestión escolar en cuestión. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 225-233.
- Chile. Comisión de expertos-Mineduc. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación
- Chile. Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Chile, Ministerio de Educación. (2009). *Ley general de educación*. Recuperado de <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>
- Chile. Ministerio de Planificación. (1994). *Ley de integración social de personas con discapacidad*. En Biblioteca del Congreso. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.bcn.cl/leyes/30651000002>
- Chile. Servicio Nacional de discapacidad. (2010). *Rampas y barreras. Hacia una cultura de la inclusión de las personas con discapacidad*. Santiago de Chile: Edit Andros.
- Court, Débora. (2006). How shall we study religious school culture. *Religious education. Spring*, 101(2), 233-241.
- Darretxe, Leire, Goikoetxea, Javier y Fernández, Almudena. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del país vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/contenido-actual/controlador/Article/accion/show/articulo/analisis-de-practicas-inclusivas-y-excluidoras-en-dos-centros-educativos-del-pais-vasco.html>
- Delgado, William. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 45-58.
- Essomba, Miguel Ángel. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural de la escuela*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Escudero, Juan. (2005) Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- García-Gómez, Liliana y Aldana González, Gabriela. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, 19(1), 116-125.

- García, Ismael, Romero, Silvia, Aguilar, Claudia, Lomeli, Karla y Rodríguez, Diana. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 13(1), 1-29. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/terminologia-internacional-sobre-la-educacion-inclusiva.html>
- González, María Teresa. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>
- Grundy, Shirley. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hartasánchez, José. (2002). *Perfil dinámico de la cultura organizacional de los directivos públicos en México*. En VII Congreso internacional del CLAD sobre reforma del estado y de la administración pública. Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043907.pdf>
- Leithwood, Kenneth. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Lissi, María, Salinas, Marcela y Torres, Marcela. (2000). Los desafíos de la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la educación regular. En María Teresa Juliá y Jorge Catalán, (eds.), *La psicología educacional en tiempos de reforma* (pp.54-63). La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Loaiza Rendón, Carlos. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, (8), 1-13.
- López, Marcelo, Marulanda, Carlos y Isaza, Gustavo. (2011). Cultura organizacional y gestión del cambio y de conocimiento en organizaciones de Caldas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Luhmann, Niklaus. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- Manosalva, Sergio. (2002) *Integración educacional de alumnos con discapacidad*. Santiago de Chile: Ediciones Tierra Mía.
- Martínez-Otero, Valentín. (2005). *Cultura escolar y mejora de la educación*. Documento de trabajo IV congreso Internacional de Educación Especial. San Luis, Argentina.
- Ossa, Carlos. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39.
- Ryan, James. (2003). *Leading Diverse Schools*. Netherlands: Kluwer.

- Robles, Fernando. (2000) *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo*, Santiago de Chile: Ediciones Sociedad Hoy.
- Sarasola, Marcos. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Archivos analíticos de política educativa*, 12(57). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>
- Spillane, James. (2009). Managing to Lead: Reframing School Leadership and Management. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 70-73.
- Tavares Silva, Fabia. (2006). Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar, Curitiba*, 28, 201-216.
- UNESCO. (2000). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe Declaración de la Habana*. Santiago de Chile: Edit Andros.