

- SWIERINGA, J. y WIERDSMA, A.F. (1992): *Becoming a Learning Organization*. México: Adison-Wesley.
- VILLA, A. (Coord.) (2000): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.
- VILLAR ANGULO, L. M. (2000): "Desarrollo profesional de agente aliados en la O.A.R. (Organizaciones que Aprenden Rápidamente)". En Lorenzo, M. y otros, (Coords.): *Las Organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Actas del VI Congreso Interuniversitario y de las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas. Tomo II Granada: GID, pp. 573-586. vol.69, nº6, p.96-104.
- WATKINS, K.E. y MARSICK, V.J. (1993): *Sculpting the Learning Organization*. Jossey-Wesley Publishing Company, Inc. (versión en castellano: *La Organización que Aprende*).
- WILLS, G. y WILLS, M. (2002): "Rediseñar la logística del conocimiento". En Teare, R.; Davies, D. y Sandelands, E.: *Organizaciones que aprenden y formación virtual*, Barcelona: Gedisa, pp. 347-367.

Contribución 2:

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO BASE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: PRINCIPIOS DE ACCIÓN EDUCATIVA Y EXIGENCIAS ORGANIZATIVAS

Concepción Álvarez García (*Universidad de Oviedo*)

M^a Angeles Pascual Sevillano (*Universidad de Oviedo*)²

RESUMEN

El modelo organizativo inclusivo que se analiza y propone se define con relación al desarrollo del concepto de Comunidad Educativa que se sustenta en procesos de carácter innovador y colaborativo en los que es necesario atender fundamentalmente:

- Las diferencias individuales, siendo que éstas se consideran como valor que fortalece y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje. La superación de tales dificultades tiene su oportunidad en la interacción de numerosos esfuerzos de carácter colectivo, contextualizando el impacto de la acción educativa más allá de la simple respuesta de programas específicos de intervención.
- La consideración de la calidad reclama que la Inclusión sea un proceso continuo de mejora de la escuela, lo cual exige una reflexión y adaptación permanentes que atiendan necesidades y expectativas con un referente de calidad.
- Las implicaciones del desarrollo de mejoras sociales tienen en la escuela inclusiva el marco más adecuado para la participación en la sociedad de la vida adulta y con la colaboración de los adultos.

2. Las Dras. Dña. Concepción Álvarez García y Dña Ángeles Pascual Sevillano, Catedráticas de E.U. de la Universidad de Oviedo, son, respectivamente, expertas en temas de Organización Educativa y Atención a las Necesidades Educativas Especiales y conocedoras y analistas de las Políticas Europeas en la materia.

Todo ello reclama un contexto organizativo abierto, flexible y adaptable a las necesidades contextuales concretas donde se han de desarrollar la acción educativa.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA INCLUSIVIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Los cambios que han tenido lugar en los últimos años, generando la sociedad del conocimiento han provocado nuevas exigencias en los centros escolares. Los requerimientos formativos y la visión que hoy ofrecen las aulas poco tienen que ver con lo que ocurría hace 20 años.

La globalización inmersa en los diferentes ámbitos de la sociedad ha generado nuevas exigencias en el ámbito educativo:

- El centro de la información ya no está en el profesor; las TIC, han cambiado la forma de acceso, transmisión, elaboración de la información y por tanto del procesamiento por parte de los sujetos.
- Esta forma de relación con las TIC, obliga a los docentes ha tenerlas en cuenta, a utilizarlas, y a modificar nuestros contenidos curriculares de manera que respondan a las nuevas necesidades formativas que se están demandando.
- Los movimientos migratorios, han generado en las ciudades un panorama caracterizado por la diversidad de personas con culturas, intereses, lenguas, formas de aprender, ... diferentes. Diversidad que hoy se hace frecuente en las aulas.
- El desarrollo y la investigación en los servicios sociales, educativos y psicológicos, han posibilitado respuestas más eficaces a las necesidades especiales de alumnos con diferentes tipos de discapacidad, desde la normalidad, no desde la especificidad de los centros. Pautando así la formación del profesorado a ofrecer una diversidad de respuestas, bien en estrategias, organización, recursos, etc.

Ante este panorama, la inclusión surge como opuesto a exclusión. Pues no podemos excluir de nuestra escuela lo que ya se ha generado como consecuencia de nuestra evolución como seres sociales, pues también hemos visto y palpado lo que se puede generar (y de hecho ya se ha ido generando) sino no trabajamos en ese proceso de inclusión.

¿Podríamos preguntarnos por qué ha surgido en estos momentos el movimiento de la inclusión y no hace 20 años?, ¿por qué la ruptura con la educación especial no nos llevó a este movimiento y si a la integración? Creemos que ha sido la propia evolución del hacer del pensamiento y de las actitudes de las personas. Los cambios son paulatinos, nos sirven para anclarnos bien y poder llegar a dar el siguiente paso, es un proceso y en ese proceso hay diferentes etapas. Considero que con el movimiento inclusivo nos acercamos más, al sentido de libertad en el ser humano, pero probablemente no quedará ahí el proceso y probablemente dentro de 20 años otro movimiento surgido del anclamiento inclusivo nos acercará un poco más al sentido de libertad perdido.

Por supuesto que el pensamiento inclusivo presenta alternativas tendentes a mejorar y hacer avanzar la sociedad en general, no es un talante exclusivo de la educación sino que es un talante social, que en el ámbito educativo se ha recogido porque forma parte del entramado social. Son las voces de los educadores sociales, de las personas minusválidas, de los emigrantes, de los profesionales de la educación, de los filósofos, ... las encargadas de transmitir los cambios que se necesitan para que el ser humano se sienta mejor consigo mismo.

El movimiento de la integración escolar recordemos que supuso establecer los primeros intentos por cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en que se encontraban las personas discapacitadas en los centros de educación especial, que por otra parte habían sido

los primeros centros que se habían preocupado educativamente por las personas con discapacidad.

La integración escolar trajo consigo muchos reconocimientos de las dificultades de aprendizaje y como enfrentarse a ellas desde los centros ordinarios, el reconocimiento de la metodología como elemento e instrumento principal para atender a la diversidad de alumnado, el reconocimiento de la variedad de recursos y de las posibilidades que ofrecen si tenemos en cuenta que algunos son más específicos que otros, el reconocimiento explícito de la variedad de niveles en el aula y de la variedad de formas de aprender.

Con la integración se introduce el concepto de necesidades educativas especiales, que se establecen a partir no de las dificultades que pueda tener el alumno, sino de la conjunción entre la situación personal del sujeto, las características del entorno escolar a nivel de centro y a nivel de aula y de las características del entorno familiar (podemos revisar toda la literatura sobre las adaptaciones curriculares). Pese a ello, demasiados alumnos diagnosticados con nee experimentaron situaciones discriminadoras y segregadoras de forma, eso sí, más sutiles. El énfasis seguía recayendo sobre el discapacitado ya que debía integrarse en la cultura dominante. Por tanto, hay una gran exigencia hacia quien no puede compartir los sistemas de valores dominantes.

Muchos centros "integraron" a los alumnos con nee en sus aulas y se dieron cuenta que nos encontrábamos en un momento de nuestra historia en la que ya no tenía sentido hablar de integración sino de inclusión. Tal la diversidad que había en el aula, que el centro ya no se constituye de una parte mayor y una parte menor a la que hay que hacerle un hueco, sino que las partes son equilibradas, y desaparecen para ser un todo, porque la diferencia ya no es valorada negativamente, sino positivamente. (Existen experiencias de reconocidísimo prestigio, como es la Universidad de Oxford donde el modelo educativo propuesto parte de la heterogeneidad de sus alumnos, pues es desde la heterogeneidad desde donde el ser humano se desarrolla, aprende y se forma como ciudadano con competencias para desempeñar un puesto de trabajo y para relacionarse con los demás).

En la inclusión, es la institución la que crea un clima de receptividad, flexibilidad y sensibilidad hacia cualquier alumno que sea escolarizado en ella.

La inclusión (Ainscow, Farell y Tweddle, 2000), hace referencia al grado de participación de estos alumnos en las actividades y experiencias de la escuela ordinaria.

En estos momentos estamos poniendo las bases de la escuela del futuro, de la sociedad del futuro, donde todos los alumnos participen en todas las actividades y desarrollen todas sus capacidades al máximo. Con ello, se va a profundizar en los preceptos constitucionales de igualdad y de derecho a la educación, a la mejor educación posible, que todos tenemos.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva nos movemos en el marco de la escuela comprensiva y de las escuelas eficaces, con un análisis mucho más radical (Arnaiz, 2003) relativo a su política y su práctica desde los presupuestos de disciplinas como la Sociología, la Política, la Filosofía o la Organización.

Con esta comunicación pretendemos crear un estado de sensibilización hacia la conversión de nuestros centros escolares en escuelas inclusivas, y presentar, aunque sea de forma abreviada, las exigencias que conlleva dicha transformación.

En nuestro país varios principios constitucionales, haciéndose eco de las convenciones internacionales, aseguran la igualdad de derechos de todos, el derecho a la educación y al acceso a los bienes culturales y la no discriminación; normativas posteriores, entre ellas, nuestra primera ley educativa democrática LODE, impuso en 1985 el derecho de todos a la educación señalando en los artículos 1 y 2 que *Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad; y que: Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación.* Y en sucesivas regulaciones se ha ido desarrollando: integración escolar y normalización social para alumnos pertenecientes a colectivos deprivados, con necesidades

educativas especiales derivadas de sus déficits intelectuales, físicos, psicológicos, culturales, etc. La atención a la diversidad de los alumnos viene siendo desde entonces un tema recurrente interministerial: Educación, Trabajo, Sanidad, Asuntos Sociales.

Las escuelas inclusivas parten de los siguientes principios que Stainback y Stainback, 2001: 26-29, definen como peculiaridades y que se resumen en las siguientes:

- La idea de que todos los niños pertenecen al grupo y que todos pueden aprender en la cotidianeidad del centro. La diversidad es defendida por su aporte formativo. Aceptación de la comunidad
- Se vive bajo unas reglas de igualdad, justicia y respeto, válidas para todos.
- La enseñanza se adapta al alumno, según su singularidad.
- Los alumnos reciben apoyos curriculares sin salir del aula ordinaria. Estos apoyos pueden venir dados por parte de los propios compañeros, por otros profesores, por los orientadores,... A veces es necesario que el profesorado acuda a expertos que le asesore a su vez y este nuevo conocimiento se pone a disposición del grupo clase.
- La comprensión de las diferencias es la base del respeto y del enriquecimiento mutuos y la flexibilidad en el planear e intervenir se hacen imprescindibles si se quiere hacer una enseñanza adaptada a las necesidades de cada alumno.

Bajo estas peculiaridades reconocemos teorías subyacentes que apoyan y cimientan la perspectiva inclusiva de la educación: la pertenencia a la comunidad en sentido global, de interculturalidad, la teoría de las inteligencias múltiples, el aprendizaje constructivista, el currículo común y diverso, una evaluación acorde con el significado de estas teorías, acorde con el proceso de instrucción, agrupamientos flexibles, uso de la tecnología y dinámicas de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

LOS CENTROS ESCOLARES ANTE LA INCLUSIVIDAD: COMUNIDAD EDUCATIVA/COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La inclusividad en los centros escolares supone en definitiva la mejora de las prácticas educativas para todos los alumnos y para el conjunto del centro. Pero esto tiene una primera implicación fundamental sin la cual la perspectiva de la educación inclusiva, en lugar de suponer el ascenso de un peldaño nos llevará al lugar de origen y la segregación dejará de ser sutil para convertirse en radical: la revisión y reflexión, desde el conjunto de la comunidad educativa, del concepto que tienen sobre dificultades de aprendizaje y las situaciones prácticas que se establecen en el centro / aula para afrontarlas.

Las dificultades de aprendizaje han de ser valoradas desde la interacción de tres contextos: el individual, social y político (Fulcher, 1989) para centrar la atención en cuestiones fundamentales como las formas de enseñanza que el centro establece para dar respuesta a la diversidad, en definitiva para centrar la atención en la esencia de la labor del profesional de la educación, del maestro, la de enseñar; pero no de una única manera, sino de las diferentes maneras en que sabemos lo hace o puede hacer el ser humano desde su diversidad (intereses, ritmos, acceso, capacidades, ...).

Plantear la inclusividad exige compromisos que salen del recinto escolar y llegan a la comunidad educativa afectando, por tanto, a todo el profesorado y todo el alumnado, a todas las familias y a todo el entorno, incluida la administración.

La definición de comunidad no resulta fácil, en nuestro esfuerzo de identificación recogemos una cita de Flynn (1989) citado por Stainback (2001:22) que nos ayuda a acercarnos a lo que creemos se define como comunidad:

"Creo que una...auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para "divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás" (p. 4).

El comentario de Wilkinson (1980), "...las personas son interdependientes; todo el mundo tiene una función y un papel que desempeñar y eso mantiene unidos a los individuos y forma una comunidad" (p. 452) nos ayuda a centrar el sentido que para nosotras tiene la Comunidad. Y desde esta óptica hemos querido construir la perspectiva de la inclusividad en las Comunidades educativas, pues solo desde ese sentido de unión y colaboración se puede pensar en los centros.

En las comunidades educativas inclusivas, los profesores están en la idea de que todos los alumnos son capaces de aprender y que su función está precisamente en desarrollar esa capacidad a través de cuantas actuaciones se requieran; los alumnos están dispuestos a colaborar entre sí aprendiendo unos de otros y practicando los valores de convivencia; las familias aceptan y defienden que el centro sea plural y se prestan a participar en el proceso educativo; el entorno está contento con la idea de que todos sus ciudadanos jóvenes están viviendo procesos formativos de calidad y participa con una actitud positiva de colaboración. La administración comprueba cómo los principios de igualdad de oportunidades educativas y de compensación de desigualdades se están aplicando y trata de cubrir sus necesidades de recursos materiales y humanos.

La **colaboración**, el trabajo conjunto en una misma dirección, es la única forma posible de que los centros inclusivos funcionen correctamente.

Respecto al alumnado tiene, al menos dos dimensiones de interés, una, de prevención de problemas y otra, de ayuda a resolverlos aplicando tratamientos acordes con cada singularidad; respecto al profesorado, la colaboración ofrece las ventajas de analizar y valorar conjuntamente pero desde distintas perspectivas las problemáticas que se producen y aportar soluciones consensuadas y, con todo ello, la reflexión sobre los hechos y problemas, la búsqueda de soluciones, el aprendizaje entre colegas, y una mayor implicación en la vida escolar; en definitiva, la escuela colaborativa es un lugar de perfeccionamiento continuo del profesorado.

La escuela es una comunidad establecida artificialmente que tiene asignadas funciones educativas. Configurada por aquellos colectivos que tienen relación con los procesos formativos de los alumnos, profesores, alumnos y familias, en sentido estricto y entorno en sentido amplio, se caracteriza por sentir identidad y pertenencia a esa escuela, y por mantener valores, normas y creencias compartidos que los diferencia de otros grupos, de manera que la cultura escolar da cohesión y sustento a la comunidad educativa.

Las escuelas inclusivas funcionan como **comunidades de aprendizaje**. Estas comunidades sobrepasan la definición de comunidad educativa; como ella, tienen objetivos comunes por los que luchan, sus componentes tienen también algo en común, por ejemplo el colegio de sus hijos, deciden en conjunto sobre temáticas que les afectan, etc., pero añaden otras cuestiones tan interesantes como el que todos tienen acceso directo a la información y al conocimiento y lo comparten, se adecuan al entorno y se identifican con él, todos buscan aprendizajes significativos y conectados a la vida, todos participan en las ventajas de la colaboración, todos se responsabilizan, co-responsabilizan, de la formación de los otros y todos son, simultáneamente, aprendices y formadores.

Son, por tanto, comunidades abiertas y comprometidas y en las que el trabajo conjunto se considera beneficioso para todos; reconocen y valoran las diferencias y tratan que todos los alumnos se sientan miembros de ellas; las diferencias son valoradas por todos como elementos enriquecedores en lo personal y en lo social y tratadas en plano de igualdad y de "normalidad". Conocerse y aceptarse a sí mismo tal y como es, con sus circunstancias personales, familiares,

culturales y sociales, y aceptar a los demás como individuos diversos, el primer paso a dar en una escuela inclusiva.

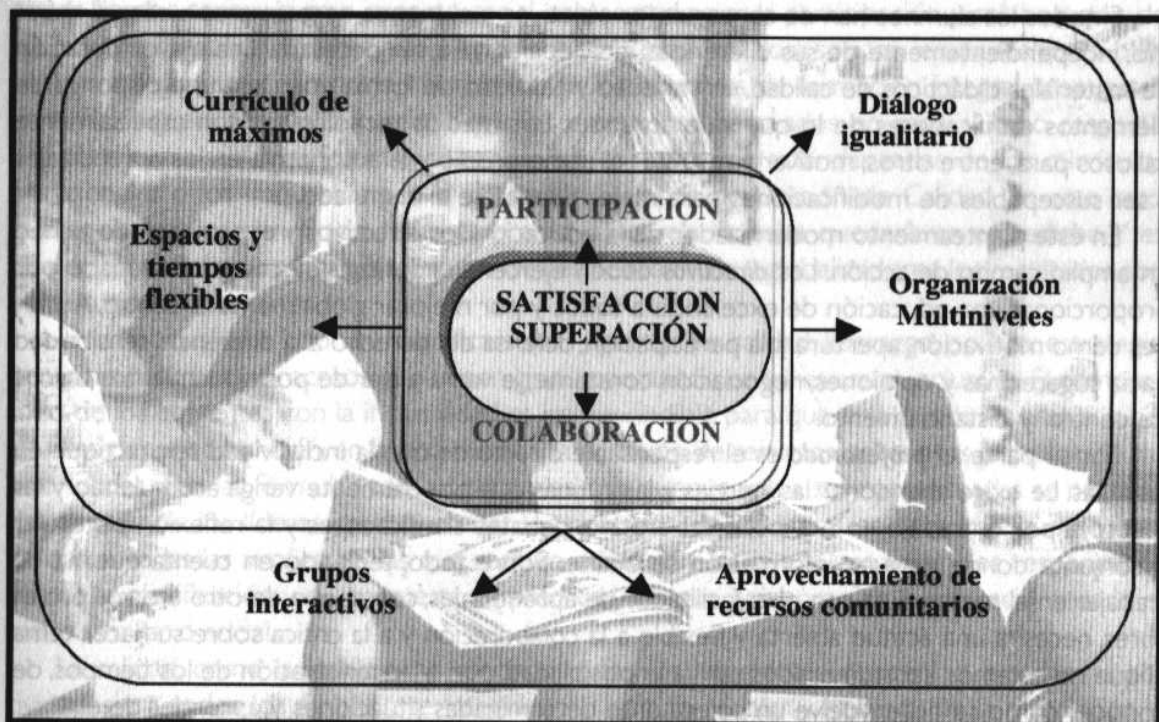
La igualdad de oportunidades educativas, implica más atenciones educativas, más recursos materiales y humanos, arbitrar medidas para que los profesores sepan enfrentarse a los nuevos retos y salir airoso de ellos, y ampliar la autonomía de los centros para que puedan organizarse de acuerdo con las necesidades del entorno y con lo que el entorno pueda ofrecerle.

Por su parte, el centro no puede esperar a que agentes externos impongan nuevas formas de entender y hacer una educación sin discriminación y se ve abocado a poner en marcha fórmulas organizativas adecuadas, desde la transformación del currículum hasta llenar la cultura escolar de valores tales como la colaboración, el respeto a las diferencias, y el aprendizaje mutuo.

EXIGENCIAS ORGANIZATIVAS PARA UNA COMUNIDAD INCLUSIVA

Los centros que deseen asumir la inclusividad deben introducir consensuadamente en el Proyecto educativo como ejes fundamentales, la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor para todos, la satisfacción en el proceso de aprendizaje y la superación de los logros que se pueden conseguir con la ayuda de los recursos comunitarios.

En el siguiente gráfico presentamos lo que consideramos claves organizativas para una comunidad inclusiva (ver página siguiente).



En las escuelas inclusivas todos (padres, alumnos, profesores, voluntarios, agentes de la política) trabajan en un plano de igualdad con un objetivo compartido, la satisfacción en el aprendizaje de todos los alumnos para alcanzar las cotas más altas de aprendizaje en cada uno y no estar excluidos en la sociedad de la información. Para el logro de este objetivo, dos acciones se hacen imprescindibles que son la participación en la escuela de todos los miembros de la comunidad y la colaboración solidaria basada en el diálogo igualitario.

Las herramientas propuestas en esta construcción se basan en el currículo de máximos, la organización de espacios y tiempos flexibles y la organización multiniveles mediante grupos interactivos y el aprovechamiento de los recursos comunitarios.

Ahora el **currículum** se define **desde la flexibilidad** y adaptación al alumnado y desde la planificación conjunta de un profesorado dispuesto a trabajar con todos los alumnos pero con intervenciones personalizadas y ajustadas a cada uno. Pero siempre desde un **currículo de máximos**, es decir, desde la búsqueda del máximo desarrollo del sujeto. Una posible solución es entender el currículum como guía de actividad experiencial diversa que permita responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Si ahora los objetivos son más orientadores que nunca, los contenidos, que pueden ampliarse o reducirse según las circunstancias, deben ser seleccionados para enfatizar los conocimientos relativos a las diferentes culturas y formas de vida y en todos aquellos que proporcionen saberes sobre los demás; conocer para amar, para mejorar las relaciones y la comprensión de los demás.

Y este esmero tiene que impregnar el resto de los componentes curriculares. La metodología tiene que ser ahora más que nunca, activa y participativa.

Un apartado esencial es el de los **recursos**, pero no desde la perspectiva de apoyos, sino de disponibilidad general y específica en el centro tanto a nivel de materiales como a nivel humano donde se hablaría de profesionales debidamente formados para atender las necesidades que se puedan plantear en el centro: desde necesidades de carácter más general a necesidades más específicas como lenguajes alternativos, atender las necesidades interculturales, ritmos diferentes, etc.

Si todos los alumnos han de conseguir los objetivos o al menos, aproximarse a ellos al máximo, independientemente de sus diferencias individuales, va a ser necesaria una mayor dotación de materiales didácticos de calidad, en variedad y cantidad, de forma que cada uno disponga de elementos clarificadores de lo que va a aprender. Los medios tecnológicos son especialmente valiosos para, entre otros, motivar y respetar el ritmo propio y la autonomía en los aprendizajes y ser susceptibles de modificaciones para mejor adaptarse al alumnado.

En este planteamiento modernizador de la educación, los directivos y el profesorado tienen un amplio campo de acción. Los **directivos** deben ejercer su liderazgo efectivo, preocupado por proporcionar una educación de excelencia a todos y por mejorar globalmente al centro. Acciones como motivación, apertura a la participación, defensa del derecho a la diferencia, sensibilidad hacia sugerencias y opiniones, negociación constante, le van a alejar de posicionamientos únicos de control y distanciamiento.

Por su parte, el **profesorado** es el responsable directo de que la inclusividad se practique en las aulas. Le exige abandonar las inercias y las rutinas que posiblemente venga acumulando y las sustituya por el trabajo en equipo, **colaborativo**, debates clarificadores y la reflexión particular y conjunta donde ninguna información se oculte. Sobre todo, teniendo en cuenta que ha de trabajar en el mismo aula con otro facilitador de aprendizajes, con apoyo de otro u otros profesores, necesita una actitud abierta y flexible a la colaboración y a la crítica sobre su hacer; tema al que no estamos acostumbrados por la imposibilidad, por la administración de los tiempos, de conocer cómo se desenvuelve un colega ante determinadas situaciones y aprender de él.

La **cultura institucional** propia de cada escuela ha de ser ahora una cultura inclusiva. Aprender a convivir con las diferencias, valorarlas, enriquecerse y aprender de ellas, son algunas de las cuestiones que pueden entrar en conflicto con sus creencias, valores, normas, actitudes, historias, etc. previas. Encontrarles sentido y encaje en ese sentimiento compartido sobre la escuela, es trabajo a realizar por la dirección y por todos los estamentos convencidos de esta necesidad a fin de conseguir una comunidad educativa cohesionada y ardiente defensora de los valores de la inclusividad.

Es obvio que el **alumnado de las aulas inclusivas es heterogéneo**, aún cuando superficialmente se aprecie algún signo de pretendida homogeneidad como puede ser la misma edad cronológica. Las modalidades de agrupamiento por capacidad o por cualquier otro que implique catalogación y segregación, quedan totalmente excluidas puesto que choca con la filosofía de la escuela inclusiva; por lo tanto es más aconsejable el agrupamiento heterogéneo aún teniendo en cuenta que exige un mayor esfuerzo de individualización de la enseñanza. El trabajo escolar en equipos de configuración variada en número y en capacidad induce a prácticas pedagógicas diferentes y a subagrupamientos flexibles según la tarea a realizar. La sociabilidad, la colaboración y el aprendizaje entre colegas están asegurados si esos subgrupos no son permanentes.

Los **agrupamientos multiniveles** son quizá más adecuados a la filosofía de la inclusividad en cuanto a la no segregación. En este caso, las unidades no serían los cursos sino los contenidos separados por niveles y cada alumno se integraría en el nivel que le correspondería según sus conocimientos; allí, sería necesario servirse de subgrupos dada la heterogeneidad del alumnado, pero no implicaría segregación, toda vez que los niveles acogen a alumnos bien diferentes: unos podrían estar en último curso de inglés y recortando con los más pequeños, pocos estarían en el nivel que tradicionalmente les correspondería.

La escuela inclusiva encaja, en parte, en el **modelo organizativo de calidad**, implantado por imperativo legal. Un centro escolar de calidad es aquel que consigue los mejores resultados educativos posibles con una excelente gestión de los recursos.

Los resultados educativos se fijan en la satisfacción de los clientes, en el logro de los objetivos y en el impacto social. Una escuela inclusiva puede dar mucha satisfacción a todos los que la integran por sus apetencias de formación de todas las personas en la no segregación, y puede llegar a tener un gran impacto social, acrecentado por la participación y colaboración de la comunidad educativa y el orgullo de pertenecer a ella. Otra cosa son los resultados que si bien van a ser seguramente importantes a la luz de los objetivos de formación integral propuestos en la flexibilidad del nuevo currículo y a los progresos observados en cada alumno respecto a sí mismo, no serían suficientes si se valoran con pruebas estandarizadas de los currículos tradicionales o los impuestos por la Fundación Europea de Gestión de Calidad. En este caso, que equivale a los beneficios de las empresas, la escuela inclusiva quedaría en entredicho. Y es que en el modelo de calidad, basado en ideales neoliberales y globalizadores, los resultados son parte fundamental.

En cambio, sí que podrían identificarse los agentes de calidad: liderazgo, política, estrategia, personas, recursos y procesos que tienen gran importancia en las escuelas inclusivas. El compromiso de los dirigentes con la inclusividad es imprescindible para que ésta pueda llevarse a cabo; de ellos depende también, en buena medida, la dotación de recursos necesarios, la definición de prioridades y de las fórmulas para conseguirlas, que aunque van a ser consensuadas se necesita del empuje de los líderes para dinamizar los procesos de calidad, y las personas, que en este caso, son todas las implicadas: las que reciben educación, las que la imparten y se responsabilizan de la planificación y de su puesta en práctica y las que colaboran en la educación desde el plano familiar o social.

La calidad, como la inclusividad, afecta a todos los integrantes del centro, a todas las actividades y a todos los ámbitos, se integra en la cultura escolar y necesita de la motivación y la formación de sus miembros, de una comunicación rápida y eficaz y tiene como máxima no cometer errores.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., FARRELL, P. Y TWEDDLE, D. (2000): Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), 211-229.
- ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.
- FLECHA, R. (2004): *Comunidades de aprendizaje una alternativa educativa*. II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de León.
- FLYNN, G. (1989, November): *Toward community*. Paper presented at the 16th Annual TASH Converece, San Francisco, CA. (p. 4).
- FULCHER, G. (1989): *Disabling Policies? A comparative a rocha to educational policy and disability*. London: Falmer Press.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (2001): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. Madrid. Narcea.
- WILKINSON, J. (1980): On assistance to Indian people. *Social Casework: Journal of contemporary social Work*, 61, p. 452.

Contribución 3:

DIMENSIÓN ESTRUCTURAL Y FUNCIONAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN UNA PERSPECTIVA DE CAMBIO: SISTEMAS DE RELACIONES Y CAMBIO CULTURAL

D. Ramón Pérez Pérez (*Universidad de Oviedo*)

D. Emilio Álvarez Arregui³

RESUMEN

Uno de los mayores problemas que hallan las Instituciones Educativas son aquellos que se derivan de la estructura de racionalidad que impera en su dimensión estructural y funcional, dificultando los procesos de toma de decisiones, de participación y de solución de problemas, entendidos éstos en todas sus manifestaciones, ya fuera como consecuencia de la disfuncionalidad de la propia normatividad institucional o de las dificultades reales que se ofrecen para el logro de las metas.

Atender la extensión formativo-educativa de los agentes comunitarios, dar respuesta a las singularidades personales y grupales, hallar el equilibrio entre las responsabilidades familiares y escolares, promover el crecimiento profesional de los docentes y dar respuesta adaptativa a los cambios externos de la escuela, en todas sus dimensiones, requiere tanto acciones comprensivas de los hechos y de las realidades en las que se contextualizan éstos, como el concurso de esfuerzos compartidos orientados a una acción extensiva que comprometa a todos y cada uno de los distintos agentes, tanto en los procesos como en los resultados

3. El Dr. D. Ramón Pérez Pérez es Catedrático de E.U. de la Universidad de Oviedo y experto en Organización de Instituciones educativa.

El Dr. D. Emilio Álvarez Arregui es profesor no universitario y experto en el análisis y estudio de las dimensiones organizativas y funcionales de las instituciones escolares.