

Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje

Organizational structures for an inclusive school: Promoting learning communities

JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ
Universidad de Jaén

Resumen:

En este artículo analizaremos los factores que configuran la organización de los centros como comunidades de aprendizaje así como las implicaciones que ello conlleva desde la perspectiva curricular, organizativa y de desarrollo profesional de los profesores como elementos dinamizadores de la realidad de las instituciones educativas. Nuestro punto de partida será el análisis de las demandas sociales que, en la actualidad, se dirigen hacia el establecimiento de mecanismos que den respuesta a la diversidad, no tanto para que las escuelas proporcionen o no una educación inclusiva, sino centrándonos más en cómo llevar a la práctica este tipo de educación de forma que pueda aumentar el éxito en las escuelas de todos los niños que llegan a ellas.

Palabras clave:

Cultura, sociedad, educación, inclusión, organización escolar, comunidad de aprendizaje, diferencia, desigualdad, diversidad.

Abstract:

This article explores the factors that shape the organization of schools as learning communities and the implications that entails from the perspective of curriculum, organizational and professional development of teachers as the driving forces of the reality of educational institutions. Our starting point is the analysis of social demands, today, are directed toward the establishment of mechanisms that respond to diversity, not so much for schools to provide inclusive education or not, but focusing more on how to implement this type of education so that it can increase the school success of all children who come to them.

Keywords:

Culture, society, education, inclusion, school organization, learning community, difference, inequality, diversity.

Résumé:

Cet article explore les facteurs qui déterminent l'organisation des écoles en tant que communautés d'apprentissage et les implications que cela entraîne dans la perspective du programme d'études, le développement organisationnel et professionnel des enseignants comme les forces motrices de la réalité des établissements d'enseignement. No-

Le point de départ est l'analyse des demandes sociales, aujourd'hui, sont dirigés vers l'établissement de mécanismes qui répondent à la diversité, non pas tant pour les écoles à fournir une éducation inclusive ou pas, mais se concentrant davantage sur la façon de mettre en œuvre ce type d'éducation afin qu'il puisse augmenter la réussite scolaire de tous les enfants qui viennent à eux.

Mots clés:

Culture, société, éducation, intégration, l'organisation scolaire, la communauté d'apprentissage, la différence, l'inégalité, de la diversité.

Fecha de recepción: 02-10-2011

Fecha de aceptación: 15-11-2011

Introducción

La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ella llegan, supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos en razón de su propio contexto y de su cultura. Desde esta perspectiva, la organización escolar y la respuesta a las necesidades educativas están en obligada interacción y su relación se plantea de manera bidireccional. Por una parte, la organización del centro ofrece una serie de condiciones que favorecerán o dificultarán la inclusión de los alumnos con necesidades educativas. Por otra, el propio proceso de inclusión de los alumnos con necesidades educativas, implica cambios organizativos en los centros. En este sentido, podemos constatar que los modelos organizativos adoptados en nuestros centros para promover la inclusión educativa chocan con la estructura escolar dominante. Las soluciones organizativas, una vez afianzadas, son un obstáculo de primer orden para cualquier innovación que no se adapte a ellas. Promover, por tanto, escuelas como comunidades de aprendizaje será un reto en nuestro sistema educativo como medio de ofrecer respuestas de carácter democrático a todos los alumnos que acuden a ellas para aprender. Para ello, es preciso conectar el centro al sistema social donde se ubica, considerándolo como un espacio de continuidad y desarrollo de la comunidad. Sin embargo, aunque esto sería lo deseable, no debemos olvidar que la tradición de nuestros centros supone una coraza muy resistente a los cambios. Transformar una organización de marcado carácter individualista como la escuela, en una organización basada en la colaboración de sus miembros es una tarea harto difícil. Transformarla en una comunidad de aprendizaje

conectada al entorno y a sus realidades, en una comunidad de aprendices en la que se optimiza el potencial formativo y de aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (Bolívar, 1999), es aún más difícil. No obstante, a lo largo de este artículo analizaremos las implicaciones que la consecución de este fin tiene desde la perspectiva curricular, organizativa y de desarrollo profesional de los profesores como elementos dinamizadores de la realidad de las instituciones educativas. Una realidad que ha de potenciar el trabajo colaborativo desde el convencimiento de la necesidad de reconstruir las escuelas, a través del establecimiento de compromisos que favorezcan el cambio, permitiendo a la comunidad educativa tomar decisiones consensuadas sobre el sentido y el valor de lo que enseñan y hacen mediante procesos de reflexión crítica sobre su práctica.

1. Sociedad, cultura y educación: las diferentes miradas para entender la diversidad

Las prácticas educativas dependen en gran medida del significado y de la valoración que tengamos de una serie de dimensiones esenciales como el individuo, la sociedad, la cultura y de cómo se relacionan entre sí (Torres González, 2009). En este sentido, la educación en general, y la escuela como institución en particular, han sufrido diversos avatares debido a las condiciones cambiantes que experimenta el mundo. En la actualidad existe un conjunto significativo de investigaciones que indican con claridad que la capacidad de influencia de la escuela formal en el proceso educativo se ha debilitado de manera ostensible. Esto obedece a tres factores (Cajiao, 2001): el desarrollo de los medios de comunicación, que ofrece una gama amplísima de oportunidades de información en todos los campos de la cultura, la ciencia y el entretenimiento; la urbanización acelerada de la población, con la consiguiente ruptura de los patrones de organización familiar y comunitaria tradicionales; y la transformación de los procesos de socialización de niños y jóvenes de ambos sexos en el espacio escolar y en las extensiones de un espacio urbano mucho más accesible y atractivo.

Esta pérdida relativa de influencia no significa que la educación formal haya perdido vigencia, o que cerrar las escuelas sea la recomendación más apropiada para la época. Pero ya comienzan a verse superados los educadores por las dificultades que encuentran en relación con su

función tradicional de orientadores morales, cuando sus alumnos parecen tener criterios bastante fuertes y diversos a los de ellos, junto con una clara actitud de rechazo hacia el discurso moralizador que hacía parte crucial de la educación escolar vigente hasta finales de los setenta.

Antiguamente, algunas mentes liberales entendían que la educación era un bien necesario para el desarrollo de cualquier país, para el engrandecimiento de sus gentes y para la formación de sus ciudadanos como personas. Sin embargo, a lo largo de los tiempos no todos los ciudadanos tenían las mismas oportunidades. Mientras que para los individuos de clase trabajadora y del campesinado su demanda era poder seguir viviendo, la demanda de las clases pudientes era el conocimiento que permitiese afianzarse en su condición privilegiada y desarrollar los bienes de producción con la finalidad de producir más, mejor y al menor coste posible.

Pero la educación no siempre dependió de la institución escolar. Durante muchos siglos las sociedades utilizaron mecanismos diferentes a la escuela para reproducir sus valores y sus maneras de pensar. La manera de ver el mundo de esas sociedades estaba regulada por un conjunto de rituales que no tenían nada que ver con un maestro, un salón y unos estudiantes recibiendo clase de lectura o de geografía. La historia de la educación había tenido, antes de nuestra era moderna-occidental, otro tipo de prácticas, de instituciones y de sujetos que la hacía incomparable a la que hoy tenemos.

En una primera mirada, parece evidente que la sociedad, a través de sus prácticas educativas, ha generado parámetros de segregación y exclusión social que después han sido reproducidos por las instituciones educativas. De esta manera, podremos entender que la sociedad no ha sido lo suficientemente integradora como en un principio, por su carácter claramente relacional, pudiera parecer, considerando a los sujetos diferentes, a la diversidad en general, como algo negativo. Esa diversidad, de los sujetos y de los colectivos humanos se ha convertido, en multitud de ocasiones, en desigualdad en la medida que las singularidades de los sujetos o de los grupos de sujetos interaccionan con las exigencias que plantea la sociedad, que ha venido utilizando los parámetros de la normalidad como síntoma de dominio, de poder y, como no, de desprecio del derecho a ser diferente. La singularidad, manifiesta González Jiménez (2000: 97), *“es una característica de los seres, los datos, los hechos, los fenómenos, los procesos, dentro de la cadena de relaciones que los identifican. Consecuentemente la diversidad es efecto de esta situación*

que se percibe como causa de ella". Por todo ello, las características de la sociedad desde una perspectiva de cambio han dado lugar a diferentes prácticas educativas, que han ido surgiendo desde el oralismo hasta las nuevas tecnologías, pasando por el impacto de la lectura y la escritura. Con ello queremos poner de manifiesto dos evidencias: la primera, el hecho sencillo, inmediato a la experiencia, de que la sociedad es una convencionalidad, es decir, un sistema de relaciones de las que participan la mayoría de las personas que la conforman; la segunda, que todo ser humano requiere de un aprendizaje, aunque sea mínimo, de los rudimentos culturales de su medio para valerse por sí mismo y, desde una dimensión ciudadana, para poder ser miembro apto en el desempeño social. Pero además nos interesa comprobar que todo aprendizaje demanda la mediación de agentes sociales transmisores de cultura, sean formales o informales. Estos agentes son importantes en su diversidad: familia, grupo de amigos, medios de comunicación, institución escolar...

En una segunda mirada, es necesario detenerse en la consideración de la educación como proceso de socialización, es decir, el modo en que nos integramos y adquirimos una identidad social. Entendemos que los seres humanos son dependientes unos de otros por su propia naturaleza, expresando esta cualidad en el proceso de socialización, cuyo eje nuclear será la igualdad entre todos, la libertad, la autonomía y el reconocimiento de derechos.

Las relaciones entre cultura y educación, constituyen una tercera mirada que permite analizar cómo el proceso de educación se construye a partir de dos pilares que interactúan en él: la individualidad del hombre, como ser singular y único; la sociedad, como configuración cultural en la que se desenvuelve y desarrolla este hombre.

Estas miradas nos facilitan la comprensión de la idea de "educar en la diversidad", entendiendo por tal el mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades de los educandos que ha de actuar como elemento contrastador de posibles desigualdades en las condiciones de acceso al producto cultural básico. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad se convierte en un imperativo de justicia social para la escuela democrática así como una práctica educativa basada en principios de racionalidad y eficacia. Es en definitiva, una forma de proceder que acepta y asume las diferencias individuales y actúa en consecuencia; no es sólo una exigencia de tipo ético que se deriva de las necesidades de compensar posibles desigualdades de los

educandos, sino también un requisito básico para una educación eficaz. Desde la concepción de que toda cultura democrática ha de asumir y valorar positivamente la existencia de la diversidad entre sus gentes, es preciso tener en cuenta los conceptos de igualdad y diversidad como dos principios fundamentales que nuestro sistema educativo debe garantizar, pues educar para la democracia es educar en y para la diversidad. En la escuela, como grupo humano que es, se manifiesta claramente la diversidad de los alumnos y alumnas que, como las partes de un todo, integran y enriquecen la labor educativa. Los intereses, las motivaciones y las capacidades del alumnado son diferentes, además de considerar que las facultades físicas y psíquicas, incluidas las minusvalías de toda índole, varían de uno a otro sujeto y que el origen sociocultural de los alumnos y alumnas es también muy diferente. De hecho, todas las manifestaciones que se producen o generan en el ámbito educativo derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motrices y del rol sexual de los individuos.

2. Comunidad de Aprendizaje: el compromiso de la comunidad educativa

Las comunidades de aprendizaje parten de una base: todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo. Para lograrlo hay que transformar las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial en comunidades de aprendizaje, que exigen un modelo igualitario de sociedad de la información. La orientación no es la adaptación sino, por el contrario, la transformación del contexto, tal como proponía Vigotsky (1979) y como proponen las teorías sociales (Habermas, 1982, 1989, 1991) y educativas (Freire, 1997) más referenciadas actualmente en el mundo. Ambas proponen el aprendizaje dialógico (que engloba y supera el significativo). Las escuelas del futuro concebidas como “escuelas para todos”, deberán educar a sus ciudadanos y capacitarlos para resolver situaciones problemáticas, ayudar a otros y adquirir una ética de servicio comunitario.

El término comunidad de aprendizaje (Learning Community) se ha venido extendiendo durante los últimos años con acepciones muy diver-

sas. Esta diversidad terminológica se configura alrededor de tres ejes fundamentales (Torres, 2001): el eje escolar/extraescolar, el eje real/virtual y el eje que hace referencia a los objetivos y contenidos que dicha comunidad se propone lograr. Desde esta perspectiva el término comunidad de aprendizaje puede hacer referencia al contexto escolar (la escuela y el aula como comunidades de aprendizaje); al ámbito o entorno socio-geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad) y también a una realidad virtual mediada por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de profesionales, de instituciones...).

Comunidad de aprendizaje, por tanto, la entendemos como la integración de los tres ejes descritos, es decir, no es un modelo de comunidad de aprendizaje cerrado, localista y desconectado de los ámbitos autonómicos y nacionales sino que, muy al contrario, consideramos que debe reconocerse como una política educativa, como eje nuclear que gira alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación de la cultura escolar dirigida a todos los ciudadanos en general y a todos los miembros de una comunidad en particular, con una proyección hacia el desarrollo local y el desarrollo humano. Estaríamos ante una concepción de la comunidad de aprendizaje como aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. Es una visión ampliada de la educación básica que ya se propuso en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). Las comunidades de aprendizaje, por tanto, son una respuesta a esta visión más amplia de la educación, en la medida en que buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizar los recursos ajenos a éstas poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas (Gairín, 2006: 43). En este sentido, la comunidad de aprendizaje se inicia y se imbrica con un proyecto de desarrollo local integrador, que incluye a todos sus miembros, estableciendo y dinamizando estrategias tanto a nivel micro (la propia comunidad) como macro (políticas educativas, sociales y económicas). La comunidad de aprendizaje asume una visión integral y sistémica de lo educativo, pensado desde el aprendizaje y el mundo de la cultura en sentido amplio, es decir, con la finalidad de satisfacer las

necesidades de aprendizaje de la población, comunidad, y el desarrollo de una nueva cultura que sintonice con los requerimientos de los propios ciudadanos, articulando conceptos tales como educación formal y no formal, escuela y comunidad, política educativa y social, educación y cultura, reforma e innovación, lo global y lo local.

En la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje existen dos pre-fases: la llamada de sensibilización y la de toma de decisión. Son dos momentos previos al desarrollo de las fases del proyecto e implican:

Sensibilización: En ella se explica y discute la sociedad de la información en la que nos encontramos y los conocimientos que requerirá de los niños y niñas que en los próximos años trabajarán en ella. Contempla sesiones con todos los actores sociales implicados.

Toma de decisión: Tras la fase de sensibilización, es preciso que la comunidad tome la decisión de iniciar el proyecto de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje.

Tal y como Martin Luther King expresaba con vehemencia en sus discursos ("I have a dream") la comunidad sueña con un nuevo tipo de escuela, resultado del diálogo y consenso entre el máximo de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otros sectores (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), familiares, alumnado, asociaciones, empresas, ayuntamientos, etc... En el sueño se da al profesorado la pauta del siguiente lema: el aprendizaje que queréis para vuestros hijos e hijas es el que queremos para todo el mundo.

Poner en marcha el proyecto significa transformar el contexto y que participen en ello todas las personas adultas que se relacionan con las y los estudiantes. En las comunidades no privilegiadas socialmente, tenemos asegurado el fracaso si el claustro va por un lado, las familias por otro y el centro de tiempo libre por otro.

Todos esos colectivos y personas hemos de llegar a un compromiso que incluso se concrete en la firma de un contrato de aprendizaje. Para ello debemos priorizar el llegar a acuerdos a través del diálogo y no centrarnos en discusiones sobre si los objetivos de los currículums específicos se han de redactar en infinitivo y los contenidos en sustantivo.

Esta concepción de la escuela como comunidad de aprendizaje es una invitación al optimismo pedagógico que nos legó Freire con dos frases para la historia: "Somos seres de transformación y no de adaptación" (Freire, 1997: 26). "*La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades*" (Freire, 1997: 63).

Desde nuestra perspectiva, las características de una comunidad de aprendizaje serían:

1. Es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local. Es una comunidad inclusiva que acepta a todos independientemente de sus características.
2. Parte de la premisa de que toda comunidad tiene recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular en torno a un proyecto educativo y cultural común que parta de sus propias necesidades e intereses.
3. Adopta una visión amplia de lo educativo, abarcando diversidad de ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, el entorno, los medios de comunicación, los museos, los parques, los teatros, las bibliotecas, las instalaciones deportivas, etc... Se trata de articular la educación escolar y la extraescolar, la educación formal y la no formal en una visión sistémica y holística de lo educativo.
4. Asume como objetivo el aprendizaje, satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos sus miembros identificando dichas necesidades así como los espacios y formas más apropiadas para satisfacerlas.
5. Implica a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje intergeneracional y entre pares. Todos los miembros de la comunidad son agentes activos del proceso de aprendizaje.
6. Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto entre escuela y familia, entre educación escolar y extraescolar, entre instituciones públicas y privadas y el aprovechamiento de todos los recursos disponibles en la comunidad pueden hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente.
7. Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso, al reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas, lo que determina proyectos también específicos y contextualizados a cada realidad.
8. Concede gran relevancia al desarrollo de sistemas de aprendizaje generados y desarrollados a nivel local, basados en la cooperación y la solidaridad y contando con un sistema organizado de apoyos.

Considerar a la institución educativa como una comunidad de aprendizaje enriquecida con estas características, puede proporcionar apoyo

social e instructivo a todos los estudiantes que acuden a ella. Se trata de concebir la escuela como verdadera comunidad de aprendizaje en las que subyacen valores como la aceptación, pertenencia y comunidad, relaciones personales y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje (Ainscow y otros, 2007).

Desde este enfoque, además, la Comunidad de Aprendizaje será el marco de referencia que facilita o no la posibilidad de la colaboración en los centros educativos. El énfasis que se ponga en los procesos colaborativos queda condicionado por las metas y valores que se plantea la institución y por los que asumen y practican sus miembros; también por la existencia o no de estructuras que los faciliten (departamentos didácticos, equipos educativos) y por los recursos materiales (espacios, mobiliario,...) y funcionales (tiempos, financiación,..) que se pongan a su disposición.

Los recursos humanos comprometidos y, sobre todo, las actitudes personales y, la motivación y el interés por la mejora, serán fundamentales en el proceso colaborativo. Bhatia y Makela (2010) manifiestan que los beneficios del trabajo colaborativo son relevantes para toda la comunidad de aprendizaje incluida la familia y el propio contexto. Los mecanismos de información, comunicación, participación, toma de decisiones u otros procesos del sistema relacional que se pongan en marcha actuarán como referentes y con gran influencia sobre la realidad.

3. La Organización Escolar: El faro que guía un proyecto institucional inclusivo

Desde la perspectiva de la escuela como comunidad de aprendizaje que hemos descrito, entendemos que han de ser dos las características básicas que configuran el papel del centro educativo respecto a la atención a la diversidad: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso. Ambos pilares serían la base para convertir los centros educativos en comunidades de aprendizaje que abandonasen las formas burocráticas de organización, transformándose en organizaciones basadas en la colaboración de sus miembros, optimizando así el potencial formativo y de aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado, y estableciendo compromisos en la comunidad docente que favorezcan el

cambio. Se pretende establecer un profesionalismo interactivo en términos de Fullan y Hargreaves (1997), que permita a la comunidad educativa tomar decisiones consensuadas sobre el sentido y el valor de lo que enseñan y hacen, a través de dinámicas de reflexión crítica con relación a la práctica, que propicien un perfeccionamiento profesional continuo, tanto individual y personal, como colectivo.

La escuela basada en la lógica de la homogeneidad, que tiene como objetivo la uniformidad de los aprendizajes y utiliza las diferencias como elemento de clasificación y etiquetaje de los alumnos, que imparte un currículum cerrado y obliga al alumno a adaptarse a sus exigencias, presenta un modelo organizativo de enseñanza graduada por niveles o ciclos, que es coherente con los planteamientos curriculares a los que sirve en su desarrollo. Gimeno (1992: 140) ya señalaba al respecto que *“las desiguales expectativas e intereses de padres y alumnos, ante la escolaridad, topan con una cultura homogeneizadora en sus contenidos y en los ritos pedagógicos de transmisión y las soluciones que se han dado, desde la organización escolar han ido en la dirección de clasificar a los alumnos para homogeneizar el tratamiento pedagógico”*.

En la actualidad, tanto en los sistemas desarrollados como aquellos que se encuentran en vías de desarrollo, van surgiendo nuevas iniciativas, paradigmas y corrientes de pensamiento que conducen a modelos emergentes de organización (Lorenzo Delgado, 2011) con el objetivo de cubrir las necesidades que aparecen en la sociedad y que no se atienden de manera adecuada con el sistema organizativo tradicional, eminentemente jerarquizado en vertical y horizontal y sin admitir otras variables, imprescindibles en los momentos actuales (Casanova, 2011: 230). En este contexto, la incorporación a la escuela de alumnos con diferentes necesidades educativas, desde los planteamientos de la inclusión educativa, supone abrir un proceso de adaptación y de cambio, tanto en la organización como en la cultura de la escuela. Este cambio puede producirse de dos formas distintas:

- a) Podemos aceptar a los alumnos con necesidades educativas en las escuelas ordinarias sin que ello implique ninguna modificación significativa en la estructura ni en la dinámica de la escuela. En estas escuelas se mantienen los modelos didácticos tradicionales y la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales no significa un proceso de innovación ni se plantea una atención a la diversidad. En estas condiciones es prácticamente

imposible hablar de inclusión y de una verdadera atención a la diversidad.

- b) La atención a la diversidad y los procesos de inclusión exigen, para ponerse en práctica con garantías, una transformación relevante de la cultura dominante de la escuela. La atención a la diversidad debe impregnar todos y cada uno de los elementos y factores que participan en la dinámica de la escuela, incluida, lógicamente, la organización escolar. La inclusión no es un proceso que pueda aislarse dentro de la escuela, ni que afecte tan solo a una parte de la misma. Cuando hablamos de los aspectos organizativos de la inclusión, tenemos que referirnos a todas sus dimensiones, a la organización de toda la escuela, de todo el centro como unidad educativa y funcional.

Así, la atención a la diversidad se incluye en un enfoque educativo global que impregna todos los elementos de la escuela, donde la organización escolar desempeña una función instrumental para facilitar la puesta en práctica de las opciones tomadas en cada caso y, solamente, si se concibe con flexibilidad, podrá permitir experiencias innovadoras.

El cambio en la organización de la escuela, que permita unos planteamientos coherentes con la atención a la diversidad, no es un proceso fácil, pues nos obliga a enfrentarnos a las estructuras existentes, ya anquilosadas, para pensar cómo se puede hacer de una forma diferente (García Pastor, 1997). Estos cambios e innovaciones, para que se perciban en la práctica, exigen modificaciones a tres niveles (Santos Guerra, 1995: 135):

1. En la teoría que sustenta una comprensión diferente de la realidad escolar, que se fomenta desde la información y desde la formación del profesorado.
2. En las actitudes que se forman a través de las creencias e interacciones respecto al hecho educativo.
3. En las prácticas que se realizan, las cuales de forma consciente o inconsciente se fundamentan en una teoría y en unas actitudes relativas a la escuela y al proceso de enseñanza- aprendizaje que en ella se desarrolla.

La organización, por tanto, es un instrumento, un medio, que ha de posibilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje con unas característi-

cas determinadas y una adecuada atención a la diversidad en todo el centro, con propuestas globales y previas, para propiciar unas condiciones necesarias de cara a la intervención satisfactoria en el aula. Todo ello exige un pleno convencimiento, por parte de todo el equipo docente, en la búsqueda de alternativas didácticas que adecuen las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de cualquier alumno. Estas modificaciones deben ser generales y globales, como afirma González (1993: 313): *“Las mejoras en la organización, si se pretende que sean significativas, pasan por modificar su cultura, es decir, sus valores, creencias, supuestos y normas en base a los que funcionan”*.

Esta nueva cultura de la escuela, que deja de centrarse en las deficiencias y se abre a perspectivas basadas en la heterogeneidad de los alumnos desde el respeto a las diferencias, precisa de estructuras y modelos organizativos distintos, que promuevan funcionamientos diferentes para toda la comunidad escolar. Este modelo organizativo no es un modelo único, no hay un modelo organizativo para la inclusión, sino múltiples propuestas que han de surgir del análisis del contexto concreto en el que se produce cada proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus posibilidades de adaptarse a la diversidad.

Parece claro, entonces, que la responsabilidad sobre la educación de la gente en una sociedad, en un país o en un municipio recae sobre el conjunto social, y debería ser asumida de manera explícita y consciente, a fin de garantizar un mejor vivir para niños, jóvenes y adultos, cuyo bienestar y desarrollo humano están íntimamente ligados a su posibilidad de educación permanente. Esto es lo que hace que la educación sea, por excelencia, un asunto que debe resolverse en el ámbito de lo público. Las políticas públicas, en este sentido, deben ser transversales y caminar junto a otras políticas sociales con una perspectiva multisectorial compartida de desarrollo y bienestar social (Opertti, 2009: 125).

Por otra parte, la universalización de la educación obligatoria en países desarrollados y de regímenes democráticos supuso una gran conquista que hoy exige algo más, una educación de calidad para todos, que se sitúe lejos de las prácticas que homogenizan, de los criterios de eficacia y que no propugne fórmulas de diferenciación de los alumnos dentro de las escuelas. Una escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento; en definitiva: una escuela inclusiva, abierta a la diversidad (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010: 152). No se trata sólo de un

cambio en la concepción de las instituciones educativas sino de un cambio nacido del propio desarrollo de los sistemas escolares democráticos, que confluye con los cambios que el análisis de la realidad propia de la educación inclusiva también promueve. Esta nueva concepción de «escuela para todos», nace por la manifestación de los deseos de los colectivos afectados por unas necesidades educativas diversas y por distintos intereses sociales, que intentan dar una respuesta a las contradicciones y los problemas que la diversidad plantea. Desde un enfoque dinámico y transformador de muchas contradicciones inherentes a la sociedad de consumo (clasificadora, homogeneizadora y estigmatizadora de las diferencias) se exige una respuesta que sólo puede dar una educación atenta y respetuosa con la diversidad, una escuela que, desde su proyección social, acepta la diversidad como uno de los grandes valores educativos (Torres González 2002: 70).

Las ideas que configuran este nuevo enfoque intentan reorientar los posibles errores que se han venido atribuyendo a la integración, a las prácticas integradoras. Es cada vez más evidente que los estudiantes que experimentan discapacidades aprenden más eficazmente en contextos inclusivos (Bunch, 2008: 84). Sin lugar a dudas estamos ante una nueva transformación de la realidad escolar, un proceso de rearme ideológico y conceptual de los planteamientos de la integración escolar. Sin embargo, el discurso de la inclusión, del que participo plenamente, ha llegado a nuestro contexto en un momento difícil. Creo que aún no hemos asumido claramente la idea de integración en nuestras escuelas. Las directrices de las reformas de los sistemas educativos en todo el mundo, tanto en el plano curricular, organizativo y actitudinal, como desde la perspectiva de la formación de los profesores, se percibe como un proceso inacabado que nos muestra “las distancias existentes entre los discursos teóricos, las medidas legislativas y las prácticas denunciadas y nos lleva, en ocasiones, a renunciar a todo intento de reflexión y recuperación del discurso” (Martínez Domínguez, 2005: 43). El nuevo discurso de la inclusión facilita el cambio comprensivo y operativo en el tratamiento de un tema tan antiguo como es el de la educación de las diferencias. La generación de conocimiento y los resultados de las diferentes prácticas educativas (segregación, integración, compensación, coeducación, inclusión...) justificadas, la mayoría de las veces, más con esquemas de racionalidad teórica que con soluciones prácticas (Dyson, 2010: 70), nos han permitido aprender de los errores que hemos cometido en el desarrollo de

procesos de gran complejidad, que más que soluciones técnicas requieren de procesos de reflexión acerca de los valores, intereses e ideologías contrapuestas que las sostienen, porque tienen un amplio calado social y educativo.

El camino está trazado, el horizonte es lejano y, por tanto, las metas deberán ser realistas, a fin de que abarquen todos los ámbitos posibles, desde el profesorado hasta la administración educativa, y que pase por los formadores de formadores, los padres, los alumnos y, cómo no, la propia sociedad.

4. Hacia una cultura organizacional inclusiva: Compartiendo las diferencias y superando las desigualdades

En nuestra cultura, con frecuencia, lo que más se valora de las personas no es lo que son, sino su grado de aproximación a los patrones considerados ideales. La cultura de la norma crea, así, una expectativas iguales para todos, que son el referente para valorar las formas de ser y los progresos de las personas. Se fomenta así una cultura de la homogeneidad en la que vivimos inmersos, donde la *“diferencia aparece como algo no deseable, y constituye, por tanto, un problema”* (Del Carmen, 2000: 7).

La realidad de las personas y de la actividad educativa es una totalidad compleja y por tanto no es fácil determinar qué debe profundizarse y cuál superarse. Sólo una adecuada combinación de estrategias diferenciadoras y de estrategias igualadoras puede aproximarnos al objetivo de desarrollar en todo el alumnado sus máximas potencialidades. Ello plantea interrogantes diversos sobre el equilibrio entre lo básico y lo diversificado en la articulación de toda organización educativa, sobre los campos de actuación y definición de las estrategias igualadoras y de las diferenciadoras, y sobre la cultura del profesorado que es quien en definitiva toma las decisiones (Torres González, 2009).

Hemos podido evidenciar anteriormente como la sociedad y la educación han reaccionado de forma muy parecida ante la diversidad humana. Tanto la escuela como la sociedad en su perspectiva educadora, han desplegado multitud de acciones para intentar corregir la diversidad, convirtiendo las diferencias entre los sujetos en situaciones claras de desigualdad, en la ansiada búsqueda de un determinado orden social, sometiendo a los individuos a sus normas, a su currículum y a su estructura organizativa.

Desde estas premisas, entendemos que la organización de la educación está sujeta, forzosamente, a la influencia de los fenómenos sociales más vastos y amplios, como el desplazamiento geográfico de las poblaciones, la globalización de la economía, la evolución científica y tecnológica, el avance de las comunicaciones, la difusión de la diversidad cultural, la conquista y afirmación de derechos fundamentales e igualitarios de todos los seres humanos, entre otros. Por ello, una escuela que adopte un modelo de educación inclusiva se enfrenta a una tarea muy difícil y con múltiples barreras, porque a pesar de los esfuerzos realizados en cuanto al cambio de las políticas educativas y a la existencia de numerosas recomendaciones internacionales (Unesco, 2009, 2010) no ha tenido lugar, en la mayoría de los países, una verdadera implementación de la educación inclusiva.

Teniendo como base la comprensión de todos esos fenómenos, se considera así, tarea fundamental de la escuela garantizar que haya un trayecto integrado de todos los individuos, independiente de sus características y condiciones de vida. Basta una mirada alrededor para que percibamos que la sociedad en que vivimos es multicultural. Así, la diversidad se afirma en las diferencias individuales que suceden o porque en cada individuo se revelan potenciales físicos, sensoriales, intelectuales, morales o sociales muy divergentes. Cabe por lo tanto a la escuela potenciar, ante toda la diversidad, la inclusión de cada individuo.

Desde esta perspectiva, los problemas que se plantean en las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje y, por consiguiente, desde la perspectiva curricular, para que las escuelas atiendan a las necesidades de todos los niños es preciso que funcionen como organizaciones, para la solución de los problemas, desde las bases de la colaboración. Mejorar la escuela para la puesta en marcha de un proyecto de educación en la diversidad ha de contemplar múltiples dimensiones o elementos, así como los efectos interactivos entre los mismos. Distintas aportaciones, (Gairín, 2006, Lorenzo Delgado, 2011 y Casanova 2011), han intentado configurar un conjunto de estrategias o dimensiones a tener en cuenta para que la organización de un centro atienda a las demandas que se derivan de las personas con necesidades educativas. Entre otras podemos señalar los procesos de evaluación y tratamientos psicopedagógicos, estrategias de enseñanza y organización de los aprendizajes, sistemas de apoyo organizativo para todo el centro y el papel de

los equipos: directivo, docentes, de nivel, equipos interdisciplinarios de zona o sector educativos.

Sin embargo consideramos que es necesario profundizar un poco más en el tema. La necesidad de que la escuela ofrezca respuesta a los alumnos con necesidades educativas, obliga a que se produzca una renovación en nuestro Sistema Educativo que opte por una política favorecedora de la diversidad, que ha de manifestarse a través de cambios de tipo cualitativo que afectarán a todos los componentes que constituyen la escuela. Estos cambios deben reflejarse no sólo en los aspectos relativos al currículum, sino también en los referentes a la organización, puesto que ambos están estrechamente vinculados. En este sentido, sólo desde ciertas modificaciones de la dinámica organizativa de los centros se pueden desarrollar auténticos procesos de inclusión y ésta, a su vez, debe ser capaz de provocar, por sí misma, innovaciones en lo que se refiere a la flexibilidad organizativa. La educación inclusiva, por tanto, requiere de una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes (Raffo y otros, 2009).

Desde esta perspectiva, que confiere un carácter interactivo a la Organización y a la Inclusión, abordamos este apartado en el que analizaremos los elementos fundamentales de la Organización que favorecen una escuela inclusiva, a la que todos los ciudadanos podrán acceder, independientemente de sus capacidades y de su procedencia socio-cultural.

Es en este marco donde procede, por tanto, articular estrategias y procesos que permitan que la intervención educativa en sus tres niveles, Aula, Centro y Distrito Educativo, preste una atención adecuada a aquellos estudiantes que, de alguna manera, se van diferenciando progresivamente en razón de sus motivaciones, intereses, necesidades, estilos de aprendizaje, circunstancias socio-familiares y, en definitiva, de su propia historia socio-ambiental-escolar. Por otro lado, se deberán establecer recursos didácticos que afecten a la metodología, a la estructura organizativa de centro y aula, a la formación del profesorado, a la evaluación..., para, desde una actitud crítico-reflexiva, adaptar la intervención educativa a los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los alumnos, en definitiva a sus necesidades.

En este sentido, y desde la perspectiva de la praxis educativa, la escuela debe proporcionar respuestas, en función del contexto y desde los

ámbitos curricular, metodológico y organizativo, sin olvidar el campo de los valores y las actitudes. Pero nos surgen ciertas dudas e interrogantes: ¿el modelo de escuela que tenemos en la actualidad, está preparado para proporcionar esas respuestas?; ¿las prácticas curriculares en las aulas responden al contenido del discurso, que sobre la diversidad, ofrece la Administración Educativa?. Pensamos que aún no, porque aunque los docentes reconocemos la existencia de la diversidad social, la diversidad de los contenidos y materias curriculares, la diversidad metodológica, la diversidad de alumnos/as e, incluso, nuestra propia diversidad, todavía existen rémoras que hacen que se entienda el hecho educativo como sinónimo de homogeneidad.

Nuestro objetivo principal será, por tanto, analizar los factores de la Organización Escolar que promuevan la innovación y el cambio en las escuelas desde diferentes perspectivas, que a su vez, faciliten, en primer lugar, las respuestas a la diversidad como opción válida y favorecedora de una nueva escuela inclusiva, asentada en el proceso de reconceptualización del término de necesidades educativas y, en segundo lugar, estructuras organizativas que reduzcan los elementos prescriptivos al mínimo y se incardinan en los principios de autonomía y participación. No en vano la configuración de la escuela como una realidad educativa, implica, además, su relación con otras realidades próximas como la familia y el entorno socio-cultural.

La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ella llegan, supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos en razón de su propio contexto y de su cultura. Por tanto, ante esta realidad constatada, sería necesario generar y potenciar un modelo de escuela que propicie no sólo un discurso y unos contenidos claros, sino que, además, esté configurada como una institución que apuesta por la innovación y la ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa. La escuela colaborativa, por tanto, será *“aquella en la que el conjunto de sus miembros la identifica y vive como una comunidad de intereses, responsabilidades y proyectos de mejora”* (Sánchez Palomino y Torres González, 2002: 169). Así, la institución forma parte, en su conjunto, del sentido y de la opción profesional de todos sus componentes. A su vez, esta visión de comunidad se debe hacer compatible con el respeto a la

autonomía de cada miembro, especialmente del estudiante. Un respeto a sus capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, que constituyen la base para entender el hecho diferencial, de tal manera que la escuela pone su esperanza en el proyecto singular de cada persona del centro en colaboración con las restantes. Esta síntesis entre la apertura y el estímulo creador de cada miembro, se integra en la visión de conjunto en la que todos participan, entendiendo así, que *“la participación escolar no acaba en la participación docente”* (San Fabián, 1992: 91).

Por otro lado, estamos convencidos de que la escuela es un centro de cambio que debe generar una cultura abierta a la colaboración, a través del desarrollo de las capacidades de sus miembros para crearla, de la búsqueda de criterios de construcción de los modelos de enseñanza y de la mejora integral de los procesos de aprendizaje de los alumnos, individualmente considerados. La atención a la diversidad necesita de un clima global sensible que permita mejorar la situación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, basado en el compromiso y las actitudes profundas de tolerancia hacia el hecho diferencial, sin establecer categorías, y donde el alumno y el profesor se sientan miembros de una comunidad donde puedan encontrar apoyo mutuo. Estaríamos así sentando las bases de la escuela de la inclusión, que va más allá de la consecución de objetivos puramente académicos y en la que se destaca el papel de la escuela como mediadora y formadora de futuros ciudadanos y miembros activos de la comunidad. De esta forma, tanto los estudiantes como los profesores, deberán verse a sí mismos como agentes activos del cambio, conscientes y capaces de enfrentarse y desafiar los estereotipos propios de la escuela homogeneizadora, que constituyen un obstáculo para el desarrollo de una escuela promotora del cambio social, en el marco de la colaboración y apertura al entorno, con el propósito de conseguir la mejora de la educación.

Sin embargo, los docentes, a través de su práctica profesional, han prestado poca atención a la Organización Escolar como facilitadora y promotora del cambio en la escuela como organización y en su propio desarrollo profesional, centrándose más en los aspectos didáctico-curriculares propios del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera nos encontramos ante una escuela cargada de prescripciones, en cuanto a la organización, que no favorece en nada la libertad creadora de los profesionales, impidiéndoles actuar con autonomía. En este sentido, la Organización Escolar se convierte en un sistema de control para la Ad-

ministración Educativa y refleja los intereses y necesidades particulares de los administradores, ya que la escuela simplemente se limita a cumplir las prescripciones, sin establecer diferencias entre lo legal y lo real, entre el contexto y las características y condiciones de los centros.

Estas consideraciones nos hacen pensar que no tenemos claro ni el modelo ni el papel de la escuela como institución, en la que interactúan gran cantidad de variables que, por sí solas, deberían constituir una cultura organizada y definida en su propio contexto.

En este sentido, existen diferentes teorías explicativas de la escuela como organización que ponen de relieve la complejidad para poder definirla. Si a ello asociamos las peculiaridades de la inclusión, la multiculturalidad y la diversidad, el problema se agrava aún más. Por todo ello apuntamos hacia la perspectiva ecológica de la escuela como organización como marco desde donde dar respuesta adecuada a la diversidad. Estaríamos ante un modelo de escuela que contempla al niño cognitiva y socialmente diferente, y que, a su vez, la concibe como un espacio de innovación, de crítica y de interrelación, abierta al entorno, que promueva el desarrollo de procesos y no de mera acumulación de conocimientos. Desde esta concepción, podemos decir por un lado, que cualquier cambio que se produzca en alguno de los elementos que configuran la organización afecta a los demás y, por otro, que el concepto de organización deja de ser un elemento independiente del tipo de respuesta educativa que se diseñe en un centro, desafectándola del concepto burocrático-administrativo-prescriptivo que la Administración Educativa siempre le ha querido dar y que, por otra parte, ha creado prejuicios en la comunidad educativa. El hacer y el pensar escolar no puede recaer en una burocracia pedagógica (Perrow, 1992), sino, en la medida en que los aspectos organizativos configuran la acción educativa, debe incidir en el ámbito de la competencia profesional de los profesores y demás agentes que intervienen directa o indirectamente en la escuela. La vinculación al contexto constituye, por tanto, una línea básica sobre la que construir el nuevo enfoque de la educación, centrado en el modelo ecológico, que permita buscar soluciones para una adecuada atención a la diversidad, a través de las estructuras organizativas de los centros, de tal manera que los profesores puedan tomar decisiones que se ajusten a los ambientes y a las poblaciones de los centros educativos.

Desde esta perspectiva, las características organizativas que pueden favorecer una escuela inclusiva pasan irremediabilmente por los cauces de la flexibilidad, la funcionalidad, la participación y la comunicación.

Flexibilidad, que supone el establecimiento de opciones diferenciadas en el centro educativo, de tal manera que sea factible elegir aquella que más se ajuste a sus características y a sus necesidades, obviando, en la medida de lo posible, los controles intervencionistas de la Administración. Así, las estructuras organizativas, se constituirán en el marco base de acción en referencia a las decisiones de carácter curricular que se han de tomar en el centro.

Funcionalidad, en clara referencia a la delimitación de responsabilidades y tareas que ha de establecerse entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, para hacer efectiva una adecuada atención a la diversidad. En este sentido debemos dejar atrás modelos de adscripción de profesores en los que prima la antigüedad, modelos de escolarización con etiquetajes, agrupamientos homogéneos, pero, aún más, debemos promover cambios actitudinales tendentes a superar rutinas organizativas que producen dilemas de apertura-cerrazón tanto hacia dentro como hacia afuera de la institución.

Participación en la planificación educativa para atender en la diversidad a través de:

- a) El currículum, mediante estrategias, por un lado, de carácter general (Finalidades, Proyecto Curricular de Centro, Programación de Aula, Reglamento de Organización y Funcionamiento) y, por otro, internas propias de los centros (refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificaciones curriculares y programas de cualificación profesional inicial).
- b) Estrategias específicas para atender tanto las necesidades educativas especiales por ambiente social, como por déficits físicos, psicológicos y sensoriales. Todo ello supone un alto nivel de implicación que evidencie el sentido de pertenencia a un grupo, para así poder asumir las líneas organizativas que faciliten la participación.

Comunicación, mediante el establecimiento de canales que promuevan y favorezcan tanto la interrelación entre los componentes de la Comunidad educativa y entre estos y el entorno donde se ubican. En este sentido, la creación de un clima de centro caracterizado por la eficacia y el nivel de satisfacción del profesorado, con criterios organizativos que no desvinculen el concepto de calidad de enseñanza de la práctica de la atención a la diversidad, generará estabilidad, fluidez y apertura en las

relaciones entre el profesorado, todo ello facilitado por el desarrollo de un fuerte liderazgo del Equipo Directivo del Centro.

El nuevo ordenamiento de nuestro sistema educativo pretende promover cambios en el funcionamiento de las instituciones escolares, cambios que a su vez se ven forzados por la inclusión de alumnos con necesidades educativas en el marco de una escuela comprensiva y de atención a la diversidad. En la actualidad asistimos a numerosos cambios en el ámbito curricular, no así en el ámbito organizativo. Si partimos de la base de que los aspectos curriculares y organizativos están estrechamente relacionados y deben evolucionar coordinadamente para conseguir los objetivos propuestos, parece diáfano que si la organización aparece como la encargada de coordinar los elementos que intervienen en las relaciones que se establecen en el centro educativo, el establecimiento de líneas adecuadas o no, puede resultar un recurso o un obstáculo para la atención a la diversidad.

Entendemos, pues, lógico, que las respuestas que hacen referencia a las adecuaciones curriculares, innovaciones, atención a sujetos diferentes, multiculturalidad, etc., surjan como consecuencia de la implantación de nuevos modelos organizativos incardinados en un medio ambiente determinado y dirigidos a una población a través de una intervención educativa adecuada. Como consecuencia de ello, las posibilidades de ofrecer respuestas a la diversidad por parte de los centros educativos y de los profesores, van a depender de diferentes condiciones que expresamos a continuación, desde las aportaciones de Torres González (2002) y Parrilla (2000), con una estructura dimensional:

- a. Dimensión de valores: Asumir la comprensividad, la inclusión, como valores educativos. Ello supone analizar y reflexionar sobre la influencia del marco legislativo que sustenta las bases de la atención a la diversidad y, si éste, de alguna manera, coarta o facilita los procesos de innovación y cambio.
- b. Dimensión entorno: las relaciones de la escuela con la comunidad, analizando el contexto y el papel que la escuela ha de desempeñar en y junto a él, los recursos disponibles de otras instituciones sociales y culturales y la función de la familia en los procesos de inclusión.
- c. Dimensión relacional: las relaciones internas que se generan entre los profesores, entre los alumnos y entre unos y otros. Se trata de conocer la cultura escolar, sus características y las interacciones que se generan en ella.

- d. Dimensión curricular: Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las características de los alumnos que faciliten procesos de adaptación así como elaboración de criterios para la toma de decisiones curriculares que satisfagan las necesidades de toda comunidad educativa.
- e. Dimensión estructural: el grado de eficacia de las estructuras organizativas: Equipos de Coordinación Pedagógica, sistemas de apoyo educativo, el departamento de Orientación, los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- f. Dimensión procesual: estudio de los diferentes aspectos relacionados con el trabajo en el aula: distribución de espacios y tiempos, destrezas y procedimientos empleados por los profesores, canales de participación, actitudes ante el trabajo, ambiente de aprendizaje.
- g. Dimensión formativa: analizando las necesidades de formación del profesorado y fomentando el trabajo colaborativo entre ellos.

Sin embargo, incluso cuando estas condiciones aparecen como necesarias para abordar procesos de atención a la diversidad, no debemos olvidar que la ordenación y funcionamiento de las organizaciones educativas dependen por un lado, de las concepciones que se tengan interiorizadas sobre la organización y, por otro, de las posibilidades y limitaciones que permita el sistema político-administrativo de quien dependa. Pero además, más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones *“están conformadas por personas que se relacionan entre sí en el marco de una estructura para lograr unos objetivos estableciéndose un sistema relacional”* (Torres González, 2010: 83) que hace referencia, tanto a los recursos humanos (formación, intereses, necesidades, expectativas...), como a los procesos que guían su actividad (comunicación, toma de decisiones, participación...). Este sistema relacional también puede estar mediatizado y convertirse en un obstáculo para el desarrollo adecuado de procesos de atención a la diversidad ya que como manifiesta Gairín (1996: 56), *“los objetivos de las instituciones cambian como consecuencia de las relaciones con un entorno dinámico mientras que las estructuras permanecen; las estructuras no son siempre coherentes con los objetivos ni permiten su realización y, por último, las personas no siempre comparten los objetivos institucionales o usan inadecuadamente las estructuras que les permiten relacionarse”*.

A pesar de las limitaciones de la escuela, en cuanto institución para abordar procesos de atención a la diversidad, la inclusión de las escuelas en el entorno aparece como algo imprescindible para suscitar una interrelación en la que ambas partes participen de una colaboración integradora, creativa y optimizante de la oferta educativa, de manera que ésta goce de la flexibilidad suficiente para adaptarse a las diferencias del alumnado en una sociedad cada vez más plural. Por ello más que hablar de instituciones educativas consideramos necesario pensar en una comunidad de intereses, en la consolidación de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y otros (2007). *Equity in Education. New Directions*. Manchester: Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- Bhatia, A. y Makela, C. J. (2010). Collaborative test reviews: Student Performance. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 102(2), 23-26.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1(1), 18-30.
- Cajiao, F. (2001). La sociedad educadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, Mayo-Agosto 2001, 17-33.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Del Carmen. L. (2000). La atención a la diversidad: una cuestión de valores. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 7-11.
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, Vol, 3, nº 1, 69-84.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo. Paz e Terra.
- Fullan, M. Y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64.
- García Pastor, C. (1997). La construcción de una escuela democrática. En P. Arnáiz y R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectiva de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 355-383.
- Gimeno J. (1992). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. En J. Gimeno y A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 137-170.

- González Jiménez, F.E. (2000). Investigación y actividad educativa. Una concreción a la diversidad social y cultural. *Profesorado*, Vol. 4, 97-131.
- González, M.T. (1993). La innovación centrada en la escuela. En M. Lorenzo y O. Sáez, *Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Alcoy. Marfil, 305-319.
- Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, n.º 1, 34-56.
- Martínez, R. De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Internacional de educación Inclusiva*, Vol. 3, n.º 1.
- Operti, R. (2009). La educación inclusiva: perspectiva internacional y retos de futuro. En R. Berrueto (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación* (pp.117-138). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e investigador. Inédito*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Perrow, CH. (1992). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Raffo, C. y otros (2009). Education and Poverty: Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, n.º 4, 341- 358.
- San Fabián, J.L. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares: Sus aspectos culturales. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: GID. 79-114.
- Sánchez Palomino, A. Y Torres González, J.A. (2002). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (Coords.), *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp.167-185). Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M. A. (1995). Organizaciones que educan. En J. Gairín y P. Darder. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Torres, R. M. (2001). Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", 5-6 Octubre 2001. Obtenido el 21 de febrero de 2007, desde <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>.
- Torres González, J. A. (2002). *Educação e diversidade*. Porto Alegre: Artmed
- Torres González, J. A. (2009). Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, Vol. 12, 31-56.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, Vol. 49, n.º 1, 62-89.
- Unesco (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- Unesco (2010). *Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París. Disponible en: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/