

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Propuesta de Innovación y Gestión Pedagógica para el Fortalecimiento de Culturas Escolares Inclusivas: Hacia el desarrollo y conceptualización de un Modelo de Gestión en Educación Inclusiva.

Aldo Ocampo González¹

¹ Universidad Internacional SEK-Chile. aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN.

La Inclusión (Both y Ainscow, 2002), en el contexto socioeducativo, no sólo constituye una necesidad y una aspiración cualitativa de los Estados y sistemas educativos a nivel mundial, sino más bien, converge sobre el desarrollo de una valiosa oportunidad de diversificación y crecimiento social, de carácter, progresiva, reflexiva y dialéctica (Hegel, 2004), respecto, de la emancipación y enajenación límbica de las estructuras simbólicas de relación social (Freire, 1999), las que a su vez, contribuyan y garanticen el asentamiento de culturas y sociedades cada vez más justas, igualitarias, equitativas, tolerantes y ante todo, conscientes y respetuosas de las diferencias individuales; cuyo foco de interés, permee un enfoque socio-educativo (De la Herrán, 2002) y sociopolítico, deshomogenizante y activo-modificante en la reconstrucción de la realidad social y educativa de cada uno de sus educandos, cuya vertiente, vinculada a la emergencia de los sujetos (Cassasus, 2004), abogue por el levantamiento y fortalecimiento del artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el cual, todos y cada uno de los hombres y mujeres del mundo nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros, a fin, combatir y reivindicar aquellas inconexas magnitudes que apelan por la invisibilización y ocultación ilegítima y sistemática del Otro²

En este sentido, para Yehezkel Dror (1991), las divergentes actuaciones estratégicas de los Estados, frente al *Principio de Educación para Todos*, y en más, desde el presagio aportado por la *Educación en y para la Diversidad*, han supuesto, la articulación y reestructuración de la política pública referida al tratamiento educativo de la diversidad en contextos escolares de educación ordinaria, abogando, por un corpus de lineamientos y mecanismos estratégicos-situacionales (Del Solar, Lavín y Padilla, 1999) que propendan activamente al reconocimiento del Otro, a la relación del ser con el otro, con la responsabilidad con el otro y la otra, al encuentro del otro (Magendzo, 2004), desde la asunción e instauración de una mirada crítica, comprensiva, e interpretativa sobre las desigualdades y contextos de exclusión, homogenización y categorización de los diversos, cuyo fin último, será incrementar la acción estratégica de calidad³ y equidad del proceso educativo, desde sólidos principios y parámetros de eficacia y efectividad, los que a su vez, no deben subestimar, el poder que reside en la cultura escolar, para facilitar y propender la metamorfosis institucional, como escenario estratégico, en el asentamiento de una ecología que promueva el aprendizaje organizativo e institucional, a partir, de la igualdad de oportunidades y de la operativización del verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus estudiantes.

Por ello, *“mejorar la calidad de la educación especial significa, necesariamente, mejorar el conjunto del sistema educacional, y de manera particular, de la escuela*

²En la literatura de la alteridad siempre se habla en términos incluyentes y se hace mención del Otro con mayúscula, incorporando tanto al otro como la otra (Magendzo, 2004).

³Para la OECD (1995), define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

(como organización autónoma⁴ e independiente), haciéndolo más integrado e inclusivo” (MINEDUC.2004:Pp.23). En este contexto, el paradigma de inclusividad escolar, sostiene, que a partir, de la reducción, supresión y superación de toda barrera⁵ (inclusión y exclusión) de acceso y participación en experiencias de educación común, ha de gestar, una catalización dinámica y procesual, cuyos puntos nodales de intervención, sean capaces de satisfacer las necesidades y requerimientos específicos de todos y cada uno de sus alumnos, adscribiéndose, desde una acción comprensiva, interpretativa e ideográfica del sentido propuesto e inferencial, que tales fenómenos aportan a la igualdad de oportunidades, a la equidad y calidad, como de igual modo, a la movilidad y cohesión social, sólo así, se logrará avanzar, a favor, de un salto cualitativo de relación social, que potencie un sistema educativo cada vez más amplio, progresista e igualitario, a fin, de *“reconocer y validar a todos los alumnos como iguales, en el cual, se intente favorecer una sociedad, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad”* (Bolívar, A. 2005:Pp.3).

En consonancia, la inclusión escolar de niños, niñas y jóvenes con algún grado de necesidad educativa especial (NEE) o discapacidad a la escuela ordinaria o regular, inicia una nueva concepción de la educación, y en más, de la vida de la escuela, la que prescinde de innovaciones en el proceso educativo para entregar respuestas satisfactorias a las demandas de la atención de la diversidad, en su espectro asociado a *“las formas de ser, a las maneras de aprender, de recibir cultura y de todo aquello que conlleva el tratamiento individualizado de la diversidad”* (López, N., Lou, M. 2002: Pp. 84), cuya meta final, será sin duda alguna *“llevar a cabo acciones encaminadas a crear una cultura escolar⁶ apoyada en la comunidad, fomentando estructuras organizativas que permitan la formación de equipos colaborativos y procesos de solución de problemas, a partir de la redefinición del currículum”* (López, N., Lou, M. 2002: Pp. 52).

Sin embargo, al considerar la organización escolar como una comunidad, y a su vez, como una ecología de aprendizaje, la presente reflexión centra su interés sobre la estructuración de la escuela como elemento de culturización y socialización, la que ha enfatizado en la selección de los mejores, homogenizando las diferencias y reduciendo el máximo de oportunidades educativas y mejoras personales respecto de

⁴El concepto asociado a la autonomía del centro escolar plantea una reivindicación y un renovado campo de actuación respecto de sus procesos prácticos, como de igual forma, supone la instauración de una nueva conciencia organizativa para pensar una educación que otorgue mayor protagonismo al centro escolar; de este modo, y según lo expuesto LOCE (Ley Española) *“autonomía de los centros se manifiesta a través de la aprobación y ejecución por ellos mismos de sus proyectos educativo, curricular y de gestión y de su reglamento de organización y funcionamiento”* (Echevarría, A.I. 2005: Pp. 56).

⁵Concepto que referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna para participar activamente de experiencias y contextos de educación común. En este sentido, suponen que muchas veces las barreras para el aprendizaje y la participación, *“surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”* (Ainscow, M., Booth, T., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L. 2002:Pp.8).

⁶Según Valentín Otero (2003), señala que la cultura escolar emerge de la necesidad de analizar el impacto de la cultura organizativa en el proceso formativo, de esta forma, la cultura del centro escolar alude *“a las creencias, valores, actitudes, sentimientos, símbolos y proyectos compartidos por los miembros de la organización”* (Rosales, P. 2007:Pp.49), a ello se incorpora un análisis cultural como alternativa que abre nuevos horizontes en el entendimiento de estos complejos entramados sociales (Sarasola, 2004).

sus propias capacidades (Cid y Zabala, 2004). Por consiguiente, la escuela contemporánea debe desde sus lineamientos institucionales (Bautista, 2002) referidos a su marco filosófico, específicamente en su misión, estructurar experiencias de aprendizaje variadas y en conformidad a las características, demandas, requerimientos y necesidades de niños y niñas con diversidad (Stainback y Stainback, 1990). De esta forma, en la medida en que la organización escolar operativiza el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades, instauro e impulsa un cambio acerca del derecho de atender a la diversidad con eficiencia, eficacia y proponiendo un modelo gestión basado en la revitalización de sus verdaderas competencias y posibilidades de actuación, en caso contrario, la diversificación acaba produciendo nuevas formas de segregación⁷, exclusión y homogenización de los diversos.

No obstante, *el gran desafío que enfrenta el sistema educativo chileno, es desarrollar escuelas más inclusivas que atiendan la diversidad y ofrezcan respuestas de mayor calidad para todos los alumnos, equiparando las oportunidades de ingreso y egreso de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad y desventaja, a fin, de mejorar la calidad del tratamiento educativo de la diversidad*" (MINEDUC. 2004: Pp.12), sólo así, un enfoque organizacional de atención a la diversidad que enfatice en la autonomía del centro escolar (Echevarría, 2005) y en los mecanismos autorreguladores de autonomía profesional de cada uno de sus miembros, desde *"la equidad como un valor que permite el progreso de la sociedad mediante la mejora de sus componentes, facilitándoles la elección de sus propios caminos para su desarrollo y bienestar"* (Montero, M.L. 2000:Pp.226). Finalmente, el enfoque de investigación propuesto por la presente indagación, ha de puntualizar en la consideración procesual de la interacción entre la necesidad del aprendiz y el sistema educativo (Fullan, 2002), a través, del replanteamiento de las estructuras organizativas que nos permitan mejorar la comprensión, gestión, evaluación institucional y profesional de los centros de acción regular, en su vía de metamorfosis institucional, a favor, del asentamiento de prácticas, políticas y culturas organizativas altamente respetuosas y comprometidas con la diversidad.

2. ¿Y AHORA QUÉ?, EL PROBLEMA ESTRUCTURAL EN LA REIVINDICACIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA.

Al considerar las características de la sociedad actual y los cambios, que ha experimentado la educación chilena durante los últimos años del siglo XX, a través, de diversas reformas educacionales que han incorporado, cada vez con mayor intensidad tópicos relativos al tratamiento educativo de la diversidad, las necesidades educativas especiales (NEE) y los fenómenos de inclusión e integración escolar, surge la necesidad de conocer, de qué manera, la organización educativa (Sarasola, 2004; Simons, 2000), desde sus factores de eficacia escolar, asume y aborda las demandas educativas de niños/as con necesidades educativas especiales (N.E.E.) presentes en

⁷Bajo la perspectiva de Ana González, es entendido como *"un proceso de carácter acumulativo sobre una persona de factores negativos, con barreras y límites que la dejan fuera de la participación en la vida social mayoritariamente aceptada. Estos límites y barreras son de origen muy diverso y van más allá de la carencia de ingresos, pues incluso estando la persona en una situación de extrema pobreza, puede no padecer exclusión social, si bien es probable que esté en riesgo de exclusión"* (González, A. 2002:Pp.5).

un centro de educación regular, considerando la estructuración de su gestión institucional⁸ para el desarrollo integral de sus capacidades intelectuales, afectivas y sociales, con el objeto, de brindar herramientas y escenarios de progresión en su compleja inserción y participación al interior del centro escolar, como de igual forma, suprimir las barreras (ideológicas, prácticas, organizativas y simbólicas) de acceso y participación de todos y cada uno de los alumnos/as en las actividades y experiencias de educación común.

Sin embargo, para un cúmulo importante de actores del ámbito educativo (Profesores/as, Jefes/as de Unidad Técnico Pedagógica, Coordinadores/as Académicos, Equipos de Gestión y Docentes Directivos) asociados a centros de Educación General Básica de carácter ordinaria, establecen que los mecanismos de integración e inclusión escolar suponen un desafío difícilmente de concretar en la práctica organizativa (González y Tenorio, 2004), y de forma particular, en el desarrollo profesional de quienes conforman la comunidad de educativa como una ecología aprendizaje (Gairín, 1991), asociado a costos de diversas índole, tales como, la ausencia de recursos humanos, profesionales, financieros y didácticos, sumado a ello, los simbólicos e interpretativos-culturales (Ainscow, Hopkins, Southwoth y West, 1994) que la inclusión aporta para la identidad y el sentido de impronta de la unidad educativa; como de igual forma, la carencia de equipos profesionales cualificados acorde al desarrollo de competencias para abordar las necesidades específicas de aprendizaje de niños/as con algún tipo de NEE, donde los centros de educación regular, han evidenciado la falta de capacidades y habilidades organizacionales (Perrenoud, 1998) para enfrentar este desafío (González y Tenorio, 2004) desde la innovación y la acción estratégica de calidad (Cid y Zabalza, 2004), los cuales, principalmente evidencian una escasa o nula sistematización de acciones enmarcadas en una débil gestión institucional de la escuela, donde coexista la idea de incorporar al proyecto educativo de la institución (P.E.I.), entendido éste, como la carta de navegación del centro escolar, y a su vez, como una valiosa oportunidad para construir un espacio de identidad actual y proyectiva de la escuela, acciones, que no sólo propicien la responsabilidad social y el reconocimiento del Otro en su sentido único de alteridad, sino más bien, que anexe al proyecto educativo, el valor de la integración y de la inclusión como medio de liberación de las estructuras simbólicas de la relación social, a favor, de un salto cualitativo, respecto de la instauración de un pensamiento útil para la acción y la reflexión, como así también, un modelo socio-educativo y sociopolítico de mayor amplitud, fundado en la valorización positiva de las diferencias individuales, cuya comunidad escolar sea responsable de la participación y progresión efectiva y eficaz de sus alumnos/as integrados, fomentando y fortaleciendo en sus líneas de acción, una cultura y una política (escolar e institucional) fundada en el respeto de las individualidades y particularidades de cada educando, gestando experiencias de aprendizaje específicas, en base a un trabajo colaborativo, colegiado e interprofesional, vertebradas bajo una unidad de propósito institucional que enfatice en el principio de educación para todos. En consonancia, los mecanismos de atención

⁸Para Villarreal (2005), la gestión institucional, definida como *“un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos del conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la oportunidad educativa”* (Villarreal, E. 2005:Pp.1).

de la diversidad, desde la perspectiva del aprendizaje institucional (Gairín, 2000) y de la reivindicación organizativa de la escuela, a favor, del paradigma de inclusividad escolar, han de gestarse como procesos de *“naturaleza sociopolítica que requieren no sólo de un compromiso personal sino también institucional. Y que no basta tampoco con un compromiso que se reduzca a lo ideológico sino que se hacen precisas estrategias de innovación y adaptación de las estructuras y dispositivos prácticos y viables para que esa filosofía pueda ser trasladada a la acción cotidiana”* (Cid, A., Zabalza, M.A. 2004:Pp.6).

Así, Gallego (2001) destaca, que los centros educativos en la actualidad no han generado un desarrollo de políticas internas para ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a estudiantes con necesidades educativas especiales (N.E.E.), debido a su creciente desconocimiento y difusión, lo que ha generado una desmotivación en la escuela y una respuesta educativa inadecuada para este grupo de sujetos denominados burdamente como *“alumnos de integración”*(González, Tenorio, 2004), para los cuales, no ha existido la capacidad de adecuar y redefinir las prácticas docentes que propicien su real inclusión, coincidiendo, en especial, con aquellos factores vinculados a la medición de la calidad de la educación y de la gestión, los cuales enfatizan que los alumnos/as integrados contribuirían a alterar los resultados de toda la organización escolar.

Por consiguiente, el autor de la presente reflexión, con el objeto de contribuir a que la institución escolar reconozca e instaure eficazmente los factores de efectividad escolar, que propician la real inclusión de éstos niños/as como parte del empeño de la sociedad chilena por suprimir toda práctica de exclusión, discriminación y homogenización, plantea las siguientes interrogantes, como foco de emancipación, reflexión y concienciación crítica, entre las cuales destacan:

- *¿Serán los niños y niñas con necesidades educativas especiales, objeto de inclusión, valorando sus diferencias por parte de sus pares y profesores / as?*
- *¿De qué manera, los niños y niñas con NEE están viviendo el derecho a la educación sin ser excluidos, discriminados y homogenizados por las condicionantes culturales y organizativas del centro escolar?*
- *¿Los niños y niñas con necesidades educativas especiales se sentirán parte del sistema escolar convencional o se automarginarán de la convivencia escolar?*
- *¿Cuáles serán los factores que restringen y posibilitan la capacidad de cambio e innovación en la metamorfosis institucional del centro escolar de acción regular, hacia la efectivización de políticas, culturas y prácticas que eficazmente garanticen e impregnen en su consciencia organizativa el valor de la inclusión?*
- *¿Constituirá la perspectiva cultural de la organización escolar, un punto radial de dimensiones inconexas, respecto, de la capacidad de suscitar un modelo de gestión propio de cada escuela que garantice la concreción del valor agregado de la inclusión en la unidad educativa?*
- *¿Qué factores podrán garantizar el asentamiento de culturas escolares inclusivas, las cuales, centralicen su foco de progreso, sobre las necesidades socio-educativas y socio-políticas de la comunidad escolar, como de igual forma, articulará un corpus de aprendizajes institucionales, que enfatizen en la calidad de sus procesos prácticos?*

3. CONSTRUYENDO UNA ESCUELA INCLUSIVA DE CALIDAD: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE INTERVENCIÓN EN TORNO A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE UN MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), surge a partir de la intencionalidad primaria del investigador, por vincular los factores derivados de la eficacia escolar, ante el desafío que la organización escolar (observada desde una perspectiva sistémica y bajo un enfoque ecológico-contextual), asume, desde su gestión institucional, para satisfacer las demandas educativas de niños/as integrados con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Por ello, el modelo que se propone a continuación, es estructurado, a partir, de lineamientos proporcionados por Modelo de Gestión de Calidad de la E.F.Q.M., propuesto por la Unión Europea (U.E.), como de igual modo, por el Modelo de Excelencia Malcolm Baldrige de Gestión (U.S.A.), el documento técnico elaborado por el M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia de España), denominado “*El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*” (2005), y el Modelo Iberoamericano, como de igual forma, por el Proyecto de Educación Inclusiva de Calidad, desarrollado por la Universidad de Medellín, Colombia. Así, en el contexto nacional chileno, se han recogido importantes orientaciones consagradas en documentos publicados por el MINEDUC (Ministerio de Educación de la República de Chile), entre los que figuran el SAGE (Sistema de Apoyo a la Gestión Escolar) y el Modelo de Gestión de Calidad propuesto por Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En tal contexto, comprender la centralidad que implica el desafío de instaurar la eficacia, como praxis adquirida y cotidiana de la escuela, vislumbra, una cultura que infiere, desde una perspectiva comprensiva e interpretativo-simbólica, la responsabilidad y capacidad del centro escolar para mejorar o empeorar los aprendizajes de sus alumnos/as, ya sean, con o sin necesidades educativas especiales (NEE). Por ello, al efectuar un análisis comparativo y estructural acerca de los factores de eficacia escolar, propuestos por la O.E.C.D. (1995) y la U.N.I.C.E.F. (2003), a través, de su “*Guía de buenas prácticas para una Pedagogía Efectiva*”, y, bajo el alero de los resultados expuestos por las escuelas eficaces, entrama, una organización educativa, que operativiza de manera consciente y eficaz el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades. Bajo esta contextualización, introduce criterios para valorar la *gestión estratégica de calidad*, a favor, de la inclusión, la cual, otorgue un tratamiento educativo de la diversidad desde la diferenciación y la acción estratégica de la *gestión institucional* del establecimiento, adosando, una suerte de recambio y reconceptualización significativa y propositiva de las estructuras predominantes, a favor, de un enfoque de gestión, cuya especificidad realce la inclusión como un mecanismo de transformación y diversificación de los procesos prácticos del centro escolar, como de igual forma, del beneficio unívoco para todos y cada uno de los actores claves de la comunidad educativa. No obstante, esta nueva forma de gestionar la escuela, referencia la conceptualización de una organización escolar abierta, flexible, dinámica y ante todo, construida desde sus propios actores, en función, de las reales capacidades, necesidades y competencias de aprendizaje de

todos y cada uno de sus alumnos/as, y en más, cuya centralidad institucional y curricular, asiente, el logro de objetivos institucionales compartidos y de una identidad organizativa con un fuerte sentido de impronta, que contribuya al aprendizaje organizacional, como así también, a la estimulación de un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en la decisión, en el desarrollo de competencias que profesionalicen la gestión socio-educativa a favor del tratamiento educativo de la diversidad de calidad, equidad y con pertinencia cultural.

En consecuencia, el presente modelo, aporta cuatro criterios básicos para garantizar el valor que reside en sí mismos, los mecanismos de integración e inclusión al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, entendido éste, como carta de navegación del centro escolar, entre los cuales destacan: 1). Integralidad y Calidad de los Procesos 2). Capacidad Adaptativa 3). Armonía y Coherencia 4). Autogeneración.

Así, y bajo las aportaciones de la UNESCO, enfatizan en la urgencia, de la escuela, y más aún, en su contexto socio-pedagógico y sociopolítico, asumir, desde una perspectiva organizativa, la responsabilidad profesional y social, que conlleva la concreción de un cúmulo de estrategias que posibilitan un “*cambio*”, focalizado en la movilización de estructuras de pensamientos, enfoques mentales y paradigmas profesionales que efectivicen la innovación, desde la perspectiva de autorenovación de los procesos pedagógicos, y en base, a la esperanza de que puedan institucionalizarse, propiciando entonces, una cultura organizativa y escolar, a favor, de la diversificación de sus procesos prácticos.

En esta línea, Susinos (2002), señala que el recambio y reconceptualización significativa y propositiva de las estructuras predominantes, a favor, de un enfoque de gestión, cuya especificidad realce la inclusión beneficiara a todos y cada uno de los estudiantes y miembros de la comunidad educativa. En consonancia, el presente modelo de gestión en la atención de la diversidad, apoya la acción directiva y fortalece la capacidad institucional de centros de educación regular que integren a su comunidad escolar alumnos/as con necesidades educativas especiales, a través, del desarrollo de variables de la eficacia escolar, que pregonen la corroboración del rol (liderazgo) del director, la autonomía de la coordinación académica (ambos indicadores que favorecen el principio de autonomía del centro escolar), como de igual forma, una cultura escolar con un sentido de impronta y un ideal comunitario compartido y construido por cada uno de sus miembros (directivos, docentes, paradocentes, auxiliares y familias).

Entonces... *¿qué es el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva?*, es un instrumento de carácter técnico, estratégico y situacional, elaborado para diagnosticar, mejorar, retroalimentar y apoyar de manera sistémica y sistemática la gestión institucional, directiva y curricular de establecimientos educativos que se declaren a favor de la integración e inclusión escolar, como elemento de diversificación de su realidad social particular, a través, del fortalecimiento de una serie de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales. Siendo entendido, como un corpus de materiales y mecanismos estratégicos-operativos para apoyar el progreso del centro escolar hacia el desarrollo de una escuela inclusiva, teniendo como propósito fundamental contribuir al logro de culturas y prácticas a favor de la diversidad, a partir de lo cual, configuren y estipulen iniciativas comprendidas como recursos de cambio, innovación y mejora, sobre la base de sus conocimientos previos,

ayudará a valorar detenidamente las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de sus alumno/as.

En consonancia, intenta orientar a la escuela, en su función mediadora, ya que invierte en el desarrollo de estrategias y procedimientos de racionalidad reflexiva, colaborativa, colegiada e interprofesional, identificando las barreras (ideológicas, prácticas y simbólicas) de acceso y participación, ejecutando modelos de intervención flexibles, con interacción y heterogeneidad respecto de la nueva estructura organizativa.

M.G.E.I., es un procedimiento técnico y estratégico diseñado para ser aplicado en un grupo de establecimientos de Educación General Básica de la comuna de Santiago Centro, en la ciudad de Santiago de Chile, Región Metropolitana, a fin, de describir las principales fortalezas y debilidades vinculadas a los procesos de cambio y apertura institucional en el tratamiento educativo de la diversidad en cada unidad escolar. No obstante, y bajo las apreciaciones de un grupo de profesionales altamente cualificados, a nivel internacional, específicamente en España, por académicos e investigadores pertenecientes a la Universidad Europea de Madrid (U.E.M.) y Universidad Autónoma de Madrid (U.A.M.), como de igual modo, en nuestro contexto nacional, los jueces calificados, han enfatizado sobre la capacidad de replicabilidad que posee tal diseño, siendo aplicable a cualquier institución que desee diversificar su cultura a partir del desarrollo de prácticas (educativas y de gestión) que reconozcan el verdadero valor y sentido que implica la inclusión como sello institucional. De este modo, M.G.E.I., desde su espectro operativo se estructura a partir de cuatro fases claramente identificables, entre las que destacan:

- **Fase I:** *Exploración Analítico situacional y estructural de la unidad educativa.* Etapa que corresponde al desarrollo de una diagnosis inicial, ejecutada por un grupo de multiprofesionales que realizaran una inmersión directa y participativa en la realidad escolar. Tal estadio, tiene como propósito establecer desde la perspectiva cultural de la organización escolar, las principales barreras y/o oportunidades (ideológicas, prácticas, organizativas y simbólicas) para propender mecanismos a favor de la diversificación de la escuela y de su cultura, a favor, de la inclusión de niños/as con necesidades en su aprendizaje.
- **Fase II:** *Sensibilización y Concienciación Comunitaria.* Corresponde al segundo nivel de concreción de MGEI, cuyo fin es lograr la sensibilización e implicación de todos los actores claves a favor de la transformación de la realidad socio-educativa y socio-política del establecimiento, a través, del modelo de *sensibilización-formación-acción*. Al concluir tal fase, se realizará una evaluación comunitaria, a fin, de establecer un análisis matricial, respecto de los factores que restringen y/o posibilitan el desarrollo de MGEI en el presente centro escolar.
- **Fase III:** *Intervención y Mejora de Miembros Comunitarios Claves.* Aplica un ciclo de jornadas de actualización y acompañamiento profesional específico, dirigido a docentes directivos (Proyecto *Brújula Alfa*) y a docentes de aula regular (Proyecto *Brújula Omega*) a través del asesoramiento interprofesional como medio para contribuir a la mejora de sus prácticas de gestión y pedagógicas. Sin embargo, es durante este tópico cuando se comienza a desarrollar un programa de acción tutorial, cuyo objeto, apunta a la mejora in situ de las innovaciones que aquí se

proponen, enfatizando en la mejora procesual y actitudinal de los docentes, ante la readecuación de sus prácticas a favor de niños/as con necesidades educativas especiales.

- **Fase IV:** *El Nacimiento de una nueva Carta de Navegación Institucional.* Estadio procesual que enfatiza en una serie de encuentros comunitarios, los cuales permiten una revisión crítica y analítica de los mecanismos desarrollados a través de la transformación cultural del centro a favor de la inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales. Su propósito es reconstruir el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) a partir de la integración de las principales convicciones, ideas y valores de cada uno de sus miembros como fuente de crecimiento institucional e instauración de una nueva consciencia organizativa.
- **Fase V:** Corresponde a la *Evaluación del Impacto y/o Alcances* que la aplicación de M.G.E.I. ha tenido como mecanismo de diversificación de la escuela.

3.1. ¿QUÉ ES EL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA-M.G.E.I.?

3.1.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y PROCEDIMENTAL DE M.G.E.I.

— **¿Qué es el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva?**

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), es un procedimiento de *innovación* en la atención de la diversidad, cuya especificidad, lo sitúa como un instrumento de carácter técnico, estratégico y situacional, elaborado para diagnosticar, mejorar, retroalimentar y apoyar el proceso de transformación que experimentan los centros de educación regular hacia la configuración, trasmutación e instauración de culturas escolares inclusivas.

— **¿Cuáles son los factores que definen su esencia procedimental?**

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), explicita desde su perspectiva procedimental, operativa y metodológica una contextualización sistémica (con foco en la sinergia institucional), adosando, un enfoque ecológico-contextual, de carácter sistemático, en base, a los principios filosóficos, socio-políticos y socio-pedagógicos que implica la gestión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad, focalizando su análisis de *interpretación-acción*, a partir, de la gestión institucional y curricular, que los centros de formación regular desempeñan cotidianamente, a favor, de la integración e inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Por ello, M.G.E.I., desde sus lineamientos y directrices operativo-didácticas, se define como:

- Un *corpus* de materiales y mecanismos estratégicos y operativos que apoyan el progreso del centro escolar hacia la diversificación de culturas y prácticas educativas con sólidos cimientos de inclusividad.
- Un *mecanismo de diversificación* del centro escolar de carácter sistémico que permita desarrollar una planeación estratégico-situacional y socio-contextual, a favor, de las reales necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios en la consolidación de culturales escolares inclusivas.
- *Un conjunto de procesos prácticos* que faculten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales ante el desafío que enfrenta la escuela en la gestión y el tratamiento educativo de la diversidad.
- Es un modelo que introduce la *eficacia como una resultante análoga de la inclusión*, la cual, es implementada por medio de una asesoría interprofesional y colegiada en “*cascada*”, aproximando a la metamorfosis institucional gradual y flexible que el centro escolar genera como respuesta en la atención de la diversidad.
- Conjunto de procesos prácticos que favorecen la *interacción* y la *heterogeneidad* como una nueva respuesta organizativa en la atención de la diversidad y en la profesionalización del profesorado.
- Un modelo de *interpretación-acción-interpretación* estructurado a partir de una asesoría técnica, caracterizada por una concreción efectiva y progresiva de diversas etapas, fases y estrategias, que nutren la metamorfosis organizativo-institucional con foco en el paradigma de inclusividad escolar como sello institucional, socio-político y socio-pedagógico del establecimiento.
- Un *modelo de gestión estratégico-innovadora*, a favor, del establecimiento de culturas escolares inclusivas, las cuales, sitúen su foco de progreso en las necesidades socio-educativas de la comunidad, como de igual forma, en un cúmulo de aprendizajes institucionales, que enfatizan en la calidad de sus procesos prácticos y resultados pedagógicos, curriculares y organizativos.

3.2. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

M.G.E.I., ha sido definido como un mecanismo de *innovación y cambio*, que fortalece y potencia, un conjunto de destrezas organizativas que operativizan el efectivo derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as, y en especial, de sus educandos con N.E.E., coadyuvando, a la transmutación de normas, hábitos, habilidades, creencias y valores que manifiesta la cultura escolar de una determinada comunidad educativa. A partir de aquello, surgen las siguientes características que describen el presente Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, entre las cuales destacan:

- **Integración:** para brindar una excelencia en el logro eficiente de los procesos de metamorfosis institucional a favor de la inclusión, introduce la premisa de la interrelación entre cada una de sus partes, impulsando una coherencia adquirida en la actuación de cada uno de los actores de la comunidad educativa, con sentido propuesto en la cohesión organizativa, profesional y armónica de su realidad social particular, desde una perspectiva de responsabilidad en la alteridad, integrando su accionar al P.E.I. y P.C.C⁹. de la escuela.
- **Flexibilidad:** M.G.E.I., es un enfoque de participación y gestión, cuya especificidad lo sitúa en una categoría de flexibilidad y susceptibilidad, debido a su capacidad sistémica en la adaptación, replicabilidad y de repuesta a las necesidades de cada realidad social particular que desee gestionar la escuela, a favor, de contextos que permitan el tratamiento educativo de la diversidad de niños con N.E.E.
- **Coherencia:** M.E.G.I., promueve la coherencia interna al explicitar y unificar las principales acciones, propósitos y expectativas de cada uno de los miembros y actores relevantes en el proceso de transformación de una gestión institucional que propicie una sólida cultura escolar inclusiva.
- **Focalización procesual y terminal:** prevé la función planificadora como un proceso sistemático y racional, con foco, en el *análisis-acción-interpretación-reflexión* a partir del mejoramiento continuo, enfatizando, en los mecanismos y lineamientos que desarrolla el centro escolar para alcanzarlos y la mirada crítica e investigativa en sus resultados y/o productos obtenidos.
- **Replicabilidad y Transferencia:** supone la capacidad de “transferencia” y “aplicabilidad” a una diversidad de contextos que deseen instaurar mecanismos efectivos y eficaces de inclusión de niños con N.E.E., como palanca de movilidad social y cultural en el acceso a la educación y la diversificación de la escuela con calidad y equidad.
- **Transversalidad y cultura de colaboración:** explicita la necesidad de reivindicar las prácticas educativas y de aprendizaje interprofesional, en base, a un trabajo colaborativo y experiencial. Sin embargo, cabe destacar, que sus capacidades terminales se sitúan en la revisión constante y continúa de sus prácticas (pedagógicas y de gestión), como así también, la implicación de la capacidad de modificabilidad y la evaluación de resultados procesuales y terminales.
- **Agentes comunitarios como protagonistas de cambio:** considera la participación, la visión de futuro y la capacidad de transformar en lo complejo, explicitando una serie de supuestos que, coadyuven, a imprimir sus acciones e

⁹ El Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) constituye un valioso instrumento y herramienta vinculada a la gestión curricular de cada centros escolar, no obstante, para López y Lou (2002), es conceptualizado como “un documento en el que se definen los principios socio-filosóficos y pedagógicos para largo plazo, que configura la identidad de un centro, formula sus objetivos y expresa la estructura organizativa para conseguirlos” (López, N., Lou, M.A. 2002:Pp.64); mientras que Delgado (1995), lo sitúa desde una perspectiva ecológica como “la actividad trófica del ecosistema que nutre y centra a todos los elementos de la organización ecosistémica” (Delgado, L. 1995:Pp.213),

ideas, a favor, de la mejora y diversificación escolar, con base a la igualdad, calidad y equidad de sus acciones y/o procesos.

- **Situación constructiva como análisis meta-institucional:** la metamorfosis organizativa debe comprenderse como un proceso colectivo en la construcción de la nueva identidad comunitaria, funcionalizado, a través, de la reestructuración interpretativo-activa del conjunto de prácticas (pedagógicas y de gestión) y procesos tradicionales, introduciendo como complemento el sentido de la capacidad innovadora.

3.3. PROPÓSITOS DEL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

- Fortalecer un conjunto de habilidades organizativas que efectivicen el acceso a una educación pertinente y de calidad, de todos los alumnos/as con N.E.E., por medio del asentamiento de culturas y prácticas socio-educativas, de carácter inclusivas.
- Desarrollar un modelo de gestión en educación inclusiva, a través de una asesoría institucional, que contribuya al desarrollo de competencias profesionales en equipos directivos y en sus docentes, cuya especificidad, corresponda a generar una mayor accesibilidad de todos los miembros pertenecientes a la comunidad escolar, ante la diversificación de procesos combinados por la administración institucional, para resolver los nudos y procesos críticos claves en la mejora de las demandas educativas de niños/as con N.E.E.
- Estimular al equipo directivo y de gestión escolar de cada unidad escolar, en la instauración procesual de una autoevaluación institucional, que promueva el diseño, implantación, mejora y monitoreo de programas de mejoramiento, los cuales orienten a la comunidad educativa en su metamorfosis institucional a favor de culturas escolares inclusivas.
- Implementar un conjunto metodológico de asesorías técnicas y de acompañamiento a docentes directivos y de aula regular, a fin, de mejorar y enriquecer sus prácticas pedagógicas en la atención de la diversidad de niños/as con N.E.E.
- Generar condiciones organizativas, socio-políticas y pedagógicas en el que permitan, la transformación e instauración de culturas escolares con un fuerte sello institucional, a favor, de la diversificación de la escuela y de la inclusión como un medio para crecer y avanzar socialmente.

3.4. COMPETENCIAS QUE APORTA EN MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA A LA CONSCIENCIA ORGANIZATIVA DEL CENTRO ESCOLAR.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), ha sido diseñado, para fortalecer un conjunto sistémico de procesos prácticos que desarrolla la escuela, sobre su capacidad institucional en el tratamiento educativo de la diversidad, y de operativizar, el verdadero valor y derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as, propiciando, experiencias de aprendizaje comunes para todos y cada uno de sus estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. Por tanto, se espera que al concluir, su proceso de aplicación y formación profesional, la unidad educativa, desde sus fundamentos organizacionales, administrativos y profesionales evidencien las siguientes competencias generales en su desarrollo profesional. Entre las cuales destacan:

- Capacidad para desarrollar una *mirada profesional y disciplinar* con un alto sentido ético, de respeto y valoración hacia la diversidad comprendiendo los procesos educativos, las corrientes, normativas entorno a las necesidades educativas especiales, como de igual forma, asumir en su quehacer profesional un compromiso y responsabilidad en los procesos formativos y socializantes de niños/as con y sin N.E.E.
- Capacidad para *replantear y repensar* la escuela a partir del diseño y estructuración de nuevas políticas y prácticas que favorezcan una cultura inclusiva de atención a la diversidad como respuesta a su estudiantado local.
- Capacidad para brindar una *asesoría institucional y organizativa* (sistemática y sistémica) que actualiza, personaliza y moderniza la gestión directiva, institucional y curricular del centro escolar hacia la configuración de una cultura inclusiva.
- Capacidad para *fortalecer el liderazgo, emprendimiento e innovación* con el fin de contribuir al mejoramiento de la educación inclusiva y de los centros escolares, proporcionando herramientas de diagnóstico, planificación y conducción estratégica de procesos educacionales para el logro de una gestión institucional de calidad.
- Capacidad para *generar herramientas* que permitan *mejorar la comprensión, gestión, evaluación institucional y profesional* de los centros de acción regular que decidan instaurar culturas inclusivas que respondan satisfactoriamente las demandas educativas de niños/as con N.E.E.
- Capacidad para *construir un modelo de interpretación y actuación* de la realidad organizativa y de los aspectos meta-organizativos, en base, a las demandas educativas de niños/as con N.E.E.
- Capacidad para *fortalecer los procesos de liderazgo* como factor clave para el mejoramiento de la calidad en el tratamiento educativo de la diversidad.
- Capacidad para *comprender crítica y reflexivamente* los nuevos escenarios organizativos y psicopedagógicos de atención a la diversidad, y los contextos operativos para atender a las demandas de niños/as con N.E.E.
- Capacidad para *gestionar conocimiento* en el área de la Educación para la Diversidad, con el objeto de desarrollar proyectos de aula, de integración y de mejoramiento educativo a alumnos/as que presentan N.E.E., acorde a los nuevos paradigmas educativos y a las políticas educativas vigentes en nuestro país y el mundo.
- Capacidad para *conducir procesos educativos de atención a la diversidad*, los cuales, promuevan el máximo desarrollo y aprendizaje de alumnos con N.E.E.

- Capacidad para *asesorar y apoyar* a la escuela en el desarrollo de prácticas más inclusivas que faciliten y aseguren la participación y aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos/as.
- Capacidad para *brindar un componente de diferenciación institucional*, a partir del proceso de diagnóstico de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas organizativas.
- Capacidad para *orientar y apoyar a la familia* en su proceso de aceptación de las dificultades que experimentan sus hijos con N.E.E., comprometiendo su participación y colaboración en el proceso socio-educativo.

Por tanto, cada institución educativa debe comprender que dicho desarrollo de competencias, será efectivo, a partir, de la aplicación de un modelo holístico y de una capacidad comprensiva e interpretativa en la redefinición de la escuela y de su cultura, a favor, de la inclusividad de todos y cada uno de sus alumnos/as.

3.5. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES QUE SUSTENTAN A M.G.E.I.

El modelo, que el investigador, propone, a partir de la vinculación de los factores derivados de la eficacia escolar, ante una gestión institucional, que asuma, conscientemente el desafío que implica educar en la diversidad, a partir, de la inclusión y el desarrollo de un paradigma que intente operativizar el derecho a la educación de calidad, como fuente fortalecimiento de determinadas habilidades y destrezas organizativas, supone, un salto cualitativo en la forma de comprender, interpretar y conceptualizar la vida, la conciencia y el entramado organizacional que ello requiere. De tal modo, el *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), profesa los siguientes valores y principios en la gestión de calidad y en la diversificación de la escuela, como escenario de liberación de las estructuras simbólicas de relación social, entre los cuales destacan:

- Un liderazgo visionario, con capacidad de trabajar en lo complejo y en base a la innovación-acción-innovación en la diversidad. Supone un aprendizaje institucional, comunitario y personal.
- Orientación hacia la responsabilidad social, a la igualdad de oportunidades, al reconocimiento de las diferencias y a la supresión de categorizaciones y homogenización.
- Gran énfasis a la capacidad de creación y transformación de la práctica institucional y personal.
- Aporta agilidad, fraternidad y alteridad (institucional, educativa y personal). Como así también, un clima de respeto, colaboración. Agrega un sello e identidad institucional compartida por todos y cada uno de sus miembros.

3.6. APORTES DERIVADOS DE M.G.E.I. A LA VIDA DEL CENTRO ESCOLAR ANTE LA DIVERSIFICACIÓN DE SU ESCENARIO ORGANIZATIVO Y SIMBÓLICO-ESTRUCTURAL EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD.

La aplicación consciente y responsable de *M.G.E.I.*, permite al centro escolar un desarrollo de calidad y equidad en sus prácticas educativas y de gestión, a través, del

aseguramiento de experiencias significativas y relevantes, en todos y cada uno de sus miembros comunitarios, y de manera especial, en sus educandos con N.E.E. Por tanto, se infiere que a partir de su aplicación este aportaría, los siguientes tópicos:

- Un *conjunto de herramientas* para facilitar el análisis de las principales condiciones que requiere todo centro escolar de acción regular al adscribirse a la transformación y configuración de una cultura escolar e institucional de carácter inclusiva.
- Entrega una *garantía certificada*, respecto de la calidad, referida a los procesos y productos, que el centro escolar, evidencie ante el abordaje del tratamiento educativo de la diversidad en niños/as con N.E.E., contribuyendo a la *diferenciación* de la gestión institucional.
- *Orienta a los equipos de gestión* en principios y enfoques metodológicos que permitan liderar la transformación, innovación y cambio, con el objeto de gestionar la escuela, desde una construcción dialéctica, que implique la alteridad y el reconocimiento de las diferencias individuales como foco de enriquecimiento y crecimiento personal e institucional.
- Fomenta la *capacidad de autoevaluación* periódica de la escuela y del desarrollo de competencias profesionales que garanticen el verdadero acceso a la educación de todos y cada uno de sus alumnos.
- Favorece e instaura un *modelo de gestión propio de cada centro escolar*, que impregne en sus acciones su sello y autonomía institucional.
- Contribuye a la *reflexión constante, al trabajo y a una cultura colaborativa*, como de igual forma, a la gestión de aula como un proceso de diversificación en la correcta articulación de la concreción de la profesión docente y del desafío de atender a la diversidad.
- Una estructura organizativa, a favor, de la apertura, flexibilidad, acción participativa, formativa y funcional, la cual, permita y facilite la agrupación flexible y dinámica de alumnos/as (con y sin integración), y la coordinación de recursos humanos y materiales del establecimiento.
- Un currículum comprensivo, único, flexible, diverso y dinámico.
- Orienta la acción psicopedagógica, a través, de la optimización de procesos de aprendizaje-enseñanza, y de estrategias, que favorezcan el desarrollo socio-emocional y psicosocial de los alumnos/as con y sin NEE.

No obstante, es preciso a destacar, que la contribución más radical, adosada a la concreción eficaz y efectiva de M.G.E.I., como elemento diferenciador de la gestión institucional del establecimiento, a partir, de sus procesos y directrices prácticas en la atención de la diversidad, supone, el desarrollo de una conciencia innovadora, con centralidad en la acción-estratégica de calidad, a favor, de toda supresión y resistencia al cambio y a la metamorfosis institucional, con base, al compromiso sistémico y

comunitario, enmarcado en la consolidación de su carta de navegación, entendida como P.E.I.

3.7. DIMENSIONES E INDICADORES ASOCIADOS A M.G.E.I.

La exploración y evaluación que el *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), ejecuta desde la perspectiva cultural de la organización escolar, acerca de las principales barreras (ideológicas, organizativas y pedagógico-curriculares) de inclusión y exclusión derivadas de la participación, acceso y experiencia común de aprendizaje, entran un cariz sistémico de las facetas de la vida de todo centro escolar, derivadas de su cultura, política y prácticas que en él se desarrollan. Cabe destacar, que tales dimensiones o facetas, han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades educativas que deseen brindar una educación de calidad, en base a sólidos principios de igual y equidad social. Para ello, será necesario revitalizar el aporte sustantivo y el valor agregado que entrega el potencial cultural de la unidad educativa, cuya esencia, es en sí misma, un lineamiento relevante para comprender los procesos de cambio y aprendizaje (organizacional, socio-político y socio-pedagógico) de las organizaciones escolares.

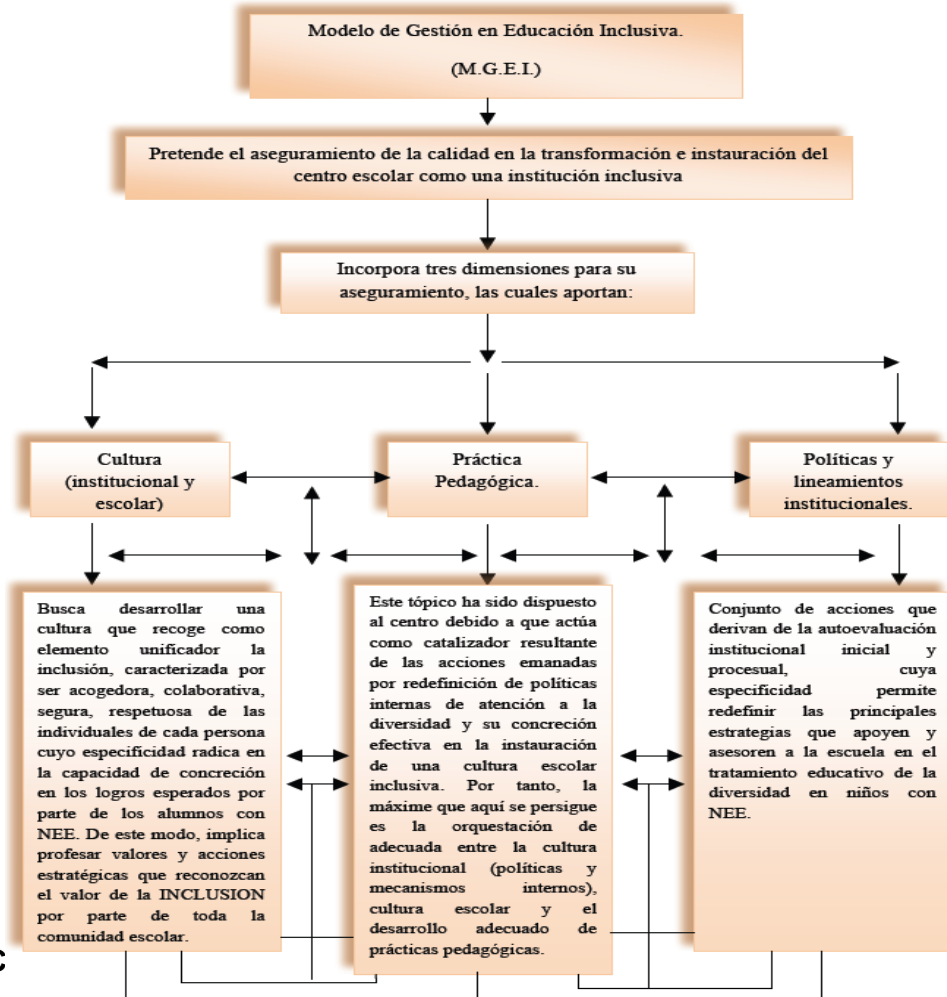
Desde esta perspectiva, el cambio ha de ser entendido desde un planteamiento próximo a Fullan (1987) como una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada implicando potencialmente una reconstrucción permanente de su accionar. Sin embargo, comprender la complejidad que en sí misma encierra el factor cultural, desde una mirada comprensiva e interpretativa, implica la producción efectiva y eficaz de transformaciones y nuevas trasconfiguraciones que produzcan cambios en las políticas y prácticas para favorecer al efectivo derecho a la educación, a través de mecanismos que propendan la real inclusión y diversificación de la escuela. Por tanto, si un centro de acción regular, desea incorporar a su P.E.I. el verdadero valor de la inclusión, deberá considerar en el rediseño de sus estrategias, el recambio de estructuras vinculadas a su cultura, a sus políticas y prácticas (directivas y pedagógico-curriculares) en la atención de la diversidad; contemplando los aspectos que se señalan a continuación:

Dimensiones.	Indicadores.
Cultura (Institucional y Escolar).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad de propósito institucional. ▪ Trabajo colaborativo e interprofesional. ▪ Visión y objetivos estratégicos: sentido de impronta y pertenencia comunitaria. ▪ Clima organizacional y social escolar (de centro y aula) fundado en el respeto por las diferencias individuales.
Dimensiones.	Indicadores.
Prácticas Pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidad por un clima de participación, igualdad, reconocimiento y respeto. ▪ Aprendizaje interactivo e interprofesional entre cada uno de los profesionales que componen la comunidad escolar. ▪ Eficaz canalización y movilización de recursos

	financieros, humanos, operativos y didácticos que potencien la competencia cognitiva y aseguren un aprendizaje significativo en todos y cada uno de sus educandos y de forma particular, en niños con N.E.E.
--	--

Dimensiones.	Indicadores.
Políticas y Lineamientos Institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> Política de inclusividad con énfasis en una escuela para todos. Orquestrar el apoyo para atender satisfactoriamente el desafío de educar en la diversidad, y, a partir de aquello, diversificar la escuela en sus procesos prácticos. Liderazgo profesional innovador, dirigido, participativo y motivador.

3.8. APORTES DE CADA DIMENSIÓN AL ASEGURAMIENTO DE UNA GESTIÓN ESCOLAR INCLUSIVA.



Es de común acuerdo, que los fenómenos de integración e inclusión escolar, han enfatizado, en su espectro más genérico, la necesidad de revitalizar la escuela de acción regular, a favor, de estrategias que faciliten el intercambio de experiencias comunes de aprendizaje, como medio de emancipación de las estructuras simbólicas de relación social, a través, del asentamiento de valores y conceptos universales tales como el respeto, la dignidad, la tolerancia y la valoración positiva de las diferencias individuales, constituyendo en sí misma,

un elemento facilitador y unificador de un encuentro hermenéutico entre sujeto ante sujeto, que conlleve, a una discusión empática y de reconocimiento en la alteridad de cada uno de sus miembros.

En consonancia, cada época posee un modelo de escuela, y cada ámbito social relevante también reclama cambios importantes en organización escolar, lo que en el contexto de la integración, y en más, en el de la inclusión, entendida como una prolongación eidética en el reconocimiento y revitalización del Otro, supone un enfoque socio-educativo y socio-político, deshomogenizante y activo-modificante en la reconstrucción de la realidad social y escolar de cada uno de sus educandos, donde la acción e imperancia organizativa, no sólo reside, en la capacidad para responder a las demandas de los burdamente denominados “*alumnos de integración*”, sino más bien, en el compromiso colectivo, colegiado e interprofesional de cada uno de sus miembros, cuya acción sistémica propenda a la reflexión y análisis crítico de su proyecto de centro (curricular como institucional), a favor, del papel de la institución educativa como unidad de análisis, en el contínuum de innovación, mejora y cambio. Así, cuando una escuela que desee educar y ser educados *en y para* la diversidad, no debe subestimar el poder que reside en la cultura escolar para facilitar la metamorfosis institucional, como escenario estratégico, en el asentamiento de una ecología que promueva el aprendizaje organizativo, a partir, de la igualdad de oportunidades y de la operativización del verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as.

Sólo así, dicha unidad educativa, podrá dar por sentada la eficaz metamorfosis institucional, a través, del establecimiento de un cultura escolar e institucional con sólidos principios de inclusividad, de alteridad y ante todo, que contribuya a la supresión y eliminación de toda categorización y homogenización de los diversos, viendo en ellos, posibilidades enriquecedoras, primariamente, a nivel personal, entendido como una capacidad y a su vez, una posibilidad en sí misma, de crecimiento intrínseco, interpersonal y profesional, a fin, de una ruptura y enajenación límbica en la liberación y transmutación de la estructuras simbólicas y opresivas de la comunidad escolar, vista y conceptualizada, desde esta premisa como una ecología en constante aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA.

AINSCOW, M., BOTH, T. [Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos.](#) UAM. Madrid, 2002.

BAUTISTA, R. Necesidades Educativas Especiales. Editorial Aljibe. Madrid, 2002.

BOLÍVAR, A. Equidad Educativa y Teorías de la Justicia Social. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Año/vol. 3, número 002. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, 2005, pp.42-69.

BRUER, J.T. Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Paidós. Barcelona, 1995.

CASSASUS, J. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina. UNESCO. Santiago, 2004.

CID, A., ZABALZA, M.A. *Integración Escolar: Aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia visto por los Directores de Centros Escolares*. Enseñanza. UNED. Madrid, 2004, pp. 237-261.

DE LA HERRÁN, M. *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas. Madrid, 2002.

DROR, E. Las capacidades para gobernar y la integración europea. *Revista Gestión y Análisis de las Políticas Públicas*. UE. Madrid, 1991, pp. 5-12.

ECHEVARRÍA, A.I. (coord.). *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*. MEC. Madrid, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo Veintiuno. México, 1999.

FULLAN, M. *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal. Madrid, 2002.

GAÍRIN, J. Planteamiento Institucional en los centros Educativos. En *Curso de Formación para equipos directivos*. Unidad II. MEC. Madrid, 1991.

Gáirin, J. Cambio de cultura y organizaciones que aprenden, en A. Villa (ed): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto. Bilbao, 2000.

GALLEGO, M. Grupos Colaborativos de Apoyo entre Profesores para la Atención a la Diversidad. *Las organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Grupo Editorial Universitario. Granada, 2001, pp. 513-525.

GONZÁLEZ, G., TENORIO, S. Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. *Revistas Digital UMBRAL*. Santiago, 2004. pp. 74-96.

LÓPEZ, N., LOU, M.A. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Psicología Pirámide. Madrid, 2002.

MAGENDZO, A. *De miradas y Mensajes a la Educación en Derechos Humanos*. LOM. Santiago, 2004.

MINEDUC. *Nuevas Perspectiva y visión de la educación especial*. Informe comisión de expertos. MINEDUC. Santiago, 2004.

MONTERO, M.L. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado: La Formación del Profesorado ante los retos de la Multiculturalidad*. Universidad de Granada. Granada, 2004, pp.183-1996.

OECD. *Schools under Scrutny*. Head of publication Service, París, 1995.

PERRENOUD, P., *Construire des compétences des l'école*, 2ème ed. ESF éditeur. París, 1998.

SIMONS, P.R. Escuelas que aprenden y profesores que aprenden, *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Universidad de Deusto. Bilbao, 2000, pp.874-699.

SUSINOS, T. Un recorrido por la inclusión educativa española. *Investigaciones y experiencias más recientes*. Revista de Educación Nº327. MEC. Madrid, 2002, pp. 98-115.