

Estrategias organizativas en la atención a la diversidad

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Resumen

El autor expone estrategias organizativas que las instituciones educativas pueden llevar a cabo para educar en la diversidad, reconociendo las diferencias existentes entre el alumnado escolarizado. En una primera parte presenta un análisis conceptual sobre la diversidad. A continuación hace una reflexión sobre la funcionalidad de las organizaciones escolares, analizando los diferentes estadios de estas instituciones, y da una visión general de las posibles formas de atender a la diversidad dentro de las escuelas. El autor aporta medidas organizativas para gestionar la diversidad de alumnado, las cuales afectan a los planteamientos institucionales, a las estructuras y al sistema relacional de los centros. Como conclusión, se plantea que no existe un único modelo organizativo de atender a la diversidad, sino que se han de introducir diferentes modificaciones en la dinámica organizativa de los centros educativos para dar respuesta a esta diversidad educativa.

Palabras clave: atención a la diversidad, instituciones y organizaciones educativas, estrategias organizativas, intervención educativa, sistema educativo.

Resum

L'autor exposa estratègies organitzatives que les institucions educatives poden portar a terme per educar en la diversitat, tot reconeixent les diferències existents entre l'alumnat escolaritzat. En una primera part presenta una anàlisi conceptual sobre la diversitat. A continuació fa una reflexió sobre la funcionalitat de les organitzacions escolars, tot analitzant els diferents estadis d'aquestes institucions, i dóna una visió general de les possibles formes d'atendre a la diversitat dins de les escoles. L'autor aporta mesures organitzatives per gestionar la diversitat d'alumnat, les quals afecten els plantejaments institucionals, les estructures i el sistema relacional dels centres. Com a conclusió, planteja que no existeix un únic model organitzatiu d'atendre la diversitat, sinó que s'han d'introduir diferents modificacions en la dinàmica organitzativa dels centres educatius per tal de donar-hi resposta.

Paraules clau: atenció a la diversitat, institucions i organitzacions educatives, estratègies organitzatives, intervenció educativa, sistema educatiu.

Abstract

The author proposes some organisational strategies which would allow educational institutions to educate within diversity, taking into account the differences existing among stu-

dents. First of all, he analyses the concept of diversity and thinks over the functionality of schools organisations, while analysing the different stages of these institutions. He also presents a general view of some possible ways to attend to diversity inside schools. He proposes a number of organisational measures in order to deal with the diversity of students. These would involve the institutional frame, the structures and the social relationship system within schools. To conclude with, he remarks that a single organisational way of dealing with diversity does not exist and, therefore, it becomes necessary to bring about change in the organisational dynamic of schools in order to respond the diversity challenge.

Key words: attention to diversity, educational institutions and organisations, organisational strategies, educational intervention, educational system.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 4. Algunas posibilidades en la atención a la diversidad. Una panorámica general |
| 2. Cuestiones y supuestos que actúan como referentes | 5. La implantación y el desarrollo de medidas organizativas |
| 3. El sentido y la funcionalidad de las organizaciones | 6. A modo de epílogo |
| | Bibliografía |

1. Introducción

Un breve análisis de la historia de las instituciones educativas permite apreciar distintas formas de gestionar la diversidad y reconocer la influencia que en ello han tenido los distintos modelos culturales y sociales predominantes históricamente.

Inicialmente, la escuela, como la institución familiar, religiosa, militar o social, mantenía la homogeneidad a partir de *sistemas selectivos* donde predominaba la pertenencia a una determinada casta o clase social y el respeto a valores definidos previamente como deseables.

La generalización de la educación o extensión de la escolaridad mantienen el sentido homogeneizador de las instituciones potenciando la selectividad mediante el establecimiento de diferencias entre instituciones y/o a nivel curricular. Sucede así cuando el sistema educativo aplica criterios socioeconómicos (públicas, privadas, gratuitas o de pago), de género (masculinas, femeninas), de normalidad (normales, especiales) o tiende a normalizar bajo la perspectiva de un solo modelo (normalmente pensando en instituciones urbanas de gran tamaño); también cuando potencia el establecimiento de vías curriculares paralelas que actúan como elemento más selectivo que diferenciador. Esta situación viene a reflejar el papel que tradicionalmente ha tenido la escuela en la transmisión de los valores culturales y sociales dominantes, a la vez que explica las resistencias que se producen cuando se intenta potenciar un cambio de perspectiva.

La extensión de la escolaridad y su apertura a modelos más comprensivos (relacionados en España con la Ley General de Educación de 1970 y con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, de 1990) potencia la crisis del modelo uniformador y selectivo: se cuestiona ampliamente la pretensión de primar el modelo de persona cuando los estudiantes que se incorporan a las instituciones aportan una gran diversidad de experiencias y de valores sociales y culturales.

Las críticas al sistema anterior vienen avaladas desde diferentes perspectivas. Desde el punto de vista sociológico se remarca cómo las desigualdades sociales pueden ser promotoras de desigualdades educativas. Los análisis antropológicos y culturales enfatizan en la presencia de valores dominantes impuestos (machismo, autoritarismo) que no respetan a las minorías y que justifican la jerarquía social a través de la función selectiva y segregadora de la escuela. Y los análisis psicopedagógicos rechazan modelos educativos basados en la fragmentación de conocimientos, en la reproducción y memorización pasivas y en la sumisión a las normas establecidas (ICE, 1993: 8).

Se abren así nuevas perspectivas sobre la educación que recogen visiones diferentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (importancia de la interacción y de la estimulación, del aprendizaje significativo, de la iniciativa y creatividad...) e incorporan nuevos valores (igualdad de oportunidades, coeducación, participación, respeto a las diferentes ideas...). Paralelamente, se plantea la actividad educativa como un compromiso colectivo que obliga a desarrollar proyectos de centro y revitaliza el papel de la institución como unidad de análisis y de cambio.

La atención a la diversidad o la ampliación del concepto de normalidad que hasta ahora se venía empleando resulta ser así un compromiso institucional que tiene repercusiones en la ordenación curricular e implica perspectivas didácticas, organizativas u orientadoras. El reto organizativo queda así planteado, pero debe resolverse desde una visión general, que tenga en cuenta las demás perspectivas y que no olvide que la escuela forma parte de una realidad social y cultural que la condiciona.

Hay que entender, por otra parte, que la ordenación institucional que se promueva no ha de ir sólo dirigida a solucionar problemas concretos, sino que debe situarse en una perspectiva que permita un cambio radical en las formas de actuar y de resolver las problemáticas que se plantean. La meta a conseguir estará así más relacionada con *educar en la diversidad* que con *educar para la diversidad*.

Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas y desde esta perspectiva entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para nadie.

El compromiso planteado no es sencillo si entendemos que en la resolución de dilemas como uniformidad/diversidad u homogeneidad/heterogeneidad

influyen factores personales (inercia, resistencia al cambio) e institucionales (la diversidad como algo conflictivo, la acción del profesor como algo totalmente condicionado).

Exige también una reflexión amplia de los agentes e instituciones implicadas en el proceso de cambio y, particularmente, una revisión del papel que está teniendo la universidad como formadora de profesionales de la educación y promotora de la investigación.

2. Cuestiones y supuestos que actúan como referentes

Sin pretender caer en nominalismos y discursos vacíos, nos parece necesario clarificar de antemano la filosofía y conceptualización que tenemos respecto a la diversidad. Se trata con ello de mejorar la univocidad del lenguaje, a la vez que proporcionar referentes en los que enmarcar las aportaciones posteriores.

La atención a la diversidad, a pesar de ser una referencia común en documentos, conferencias, debates, etc., es una expresión que tiene muchas lecturas y no siempre están interrelacionadas. Se puede referir a las posibilidades de lo biológico, social, político, cultural o económico o bien a las medidas relacionadas con la organización, estructuras de funcionamiento, desarrollo del currículo, papel del profesorado, colectivos que precisan de un cierto nivel de atención, servicios de soporte al proceso educativo o medidas relacionadas con la mejora de la práctica docente. También podemos referirnos tanto a las políticas existentes como a las políticas deseables o a una concepción particular sobre el tema; asimismo, a las prácticas institucionales o a los discursos y concepciones subyacentes o emergentes. Consideramos la diversidad, en este contexto, como una característica de la realidad, que subyace y se evidencia en las políticas y prácticas educativas¹. La diversidad es entender la variedad que produce lo familiar, lo escolar, lo cultural y lo social.

Pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales. Entendemos, por tanto, que la diversidad se encuentra en la identidad de cada persona y, por tanto, también en cada profesor, alumno, etc. por el mero hecho de ser persona.

No obstante, la realidad cotidiana y los procesos de organización social han ido generando tratamientos diferenciados que poco a poco se han ido consolidando. Las relaciones de poder entre los diferentes (hombres y mujeres, nor-

1. La aportación de Rué (1995), que analiza el sentido de la diversidad y propone criterios y argumentos políticos, culturales y económicos que justifican su conceptualización, puede permitirle profundizar en los procesos substantivos del problema.

males y anormales, mayorías y minorías, ricos y pobres, propios y extraños...) han establecido distancias en el trato y en las posibilidades de realización personal y social, generando progresivamente una violencia implícita o explícita que cabe analizar. Su expresión evidencia muchas veces la hipocresía personal y social y el sentido ideológico que conllevan determinadas prácticas.

Sólo cuando los conflictos rompen la falacia de la igualdad y las prácticas discriminatorias y/o las respuestas de los diferentes sobrepasan los límites del malestar cotidiano latente, es cuando el estupor delante de los hechos lleva al escándalo (hipócrita o de buena fe) o a la consideración (cínica o defensiva) que los antagonismos tienen su razón de ser en las características diferenciales de las personas, grupos, cultura, que les impide adaptarse a los modelos dominantes.

Hemos de esperar que las contradicciones del doble discurso social (el que se dice y el que se hace) que vivimos cada día sean suficientemente penetrantes para herir sensibilidades y malas conciencias, para despertar el temor o la culpa o para situarnos en el núcleo del conflicto, hemos de esperar que la diversidad supere nuestros lamentables instrumentos teóricos y prácticos que se han ido estableciendo para dominarla, es entonces cuando buscamos explicaciones y remedios. (Lloret, 1994: 35)

Sea como sea, nos enfrentamos a las diferencias debidas al origen social, el nivel socioeconómico, el medio social o la procedencia; también, a características personales (relacionadas con las anteriores) como puedan ser el género, las características físicas, las capacidades individuales, las motivaciones o los intereses.

Esta diversidad se expresa de diferentes maneras: ideas previas, estilos y ritmos de aprendizaje, formas de progreso, motivaciones e intereses, capacidades y nivel evolutivo. Su reconocimiento es el punto de partida para el desarrollo de una pedagogía de la diversidad y para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado.

La atención a lo distinto puede ser una preocupación existente en contextos distintos (aula, centro o sistema educativo) y cuya práctica puede quedar condicionada por variados enfoques de actuación y por distintos referentes. Así, la actuación a nivel de un centro educativo puede orientarse bajo un enfoque racionalista en el que predominen los criterios de normalidad y donde las diferencias son excluidas por considerarse agentes perturbadores. También podría hacerse partiendo del respeto a las percepciones y expectativas de las personas o considerándola como agentes activos y transformadores de la propia realidad (enfoque crítico). Si la primera perspectiva prescindía de las personas, la segunda las considera en sus preocupaciones e intereses, aunque tiene que asumir el resultado de la existencia de varias culturas, espacios escolares o realidades que se ayudan mutuamente. Por último, la tercera perspectiva asume la existencia de una realidad cargada de componentes éticos y emancipatorios donde el compromiso social es evidente. Aquí es preciso que los colectivos tomen conciencia de las situaciones de desigualdad y actúen sobre ellas para intentar superarlas.

La atención a la diversidad como una concesión a situaciones «anormales» ha supuesto, a menudo, el potenciar la discriminación por la forma en que se ha orientado el problema. Pensar en la diversidad no supone pensar en unos a diferencia de otros, se trata de pensar en todos, es hacer una **escuela para todos** (o lo que algunos autores, como Lorenzo y Ruedas, 1995, llaman el pluralismo compartido), que permita a la totalidad de los usuarios el adquirir un patrimonio cultural que sostenga su derecho a llevar una existencia digna.

Luchar contra la desigualdad exige tomar decisiones positivas y activas que puedan compensar esa tendencia. Incluye estar atentos a las desigualdades existentes o promovidas directa o indirectamente por el sistema educativo y los centros educativos y luchar contra los estereotipos existentes.

El establecimiento de currículos uniformes, cerrados y poco flexibles, la aplicación de metodologías tradicionales, la uniformidad de materiales, los agrupamientos homogéneos de alumnos, la inexistencia real de la tutoría individualizada, la dificultad de apoyar con recursos determinadas acciones compensatorias, la no gratuidad de algunas etapas educativas, la existencia de varias

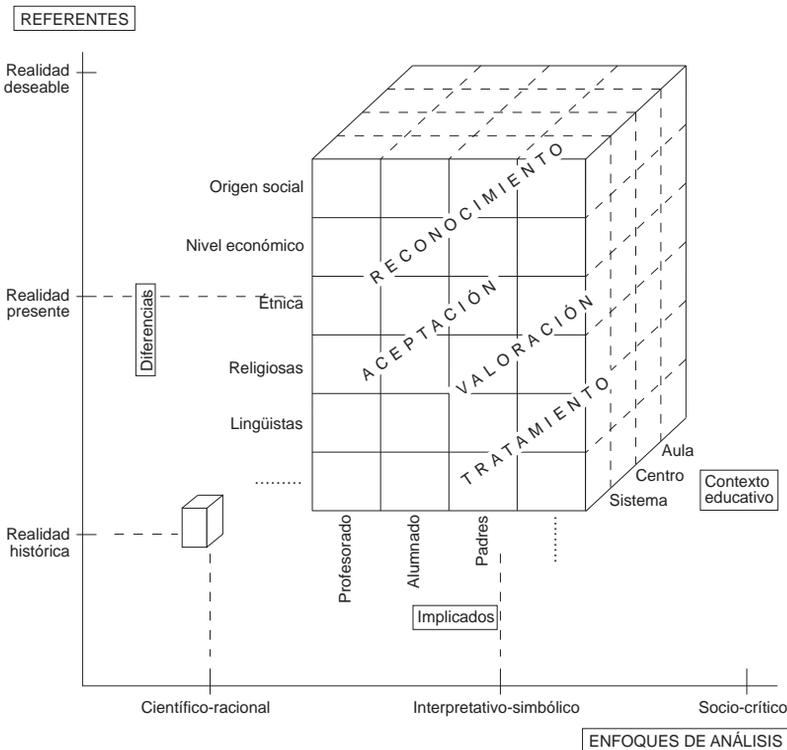


Figura 1. Perspectivas en el análisis de la diversidad.

redes de escuelas o el uso que se haga de la evaluación son un ejemplo de vías por las que se puede potenciar directa o indirectamente la discriminación.

Forma parte de esta tendencia peligrosa, el mantenimiento de ciertas creencias como las señaladas en el caso de los profesores a continuación:

- La tendencia a atribuir a los alumnos o sus circunstancias familiares y sociales la responsabilidad exclusiva sobre el proceso educativo.
- La tendencia a convertir en norma los propios valores y a identificar como normal a aquello que sólo es propio de un grupo social dominante.
- La tendencia a jerarquizar las diferencias.
- La tendencia a clasificar al alumnado en grupos aparentemente homogéneos.
- La tendencia a guiarse por profecías y expectativas que se confirman en la evaluación.
- La tendencia a una visión estática del desarrollo que hace que determinados alumnos se consideren «imposibles» desde el inicio de su escolaridad (ICE, 1993: 13).

Situarse en la perspectiva de la diversidad obliga a repensar los centros educativos y la respuesta que puedan dar a las nuevas necesidades educativas. Supone poner énfasis en una nueva cultura, reformulando las propuestas de los centros y del sistema educativo. Desarrollar una cultura de la diversidad no deja de reforzar el planteamiento que reconoce el carácter ideológico de la educación, que se manifiesta en las preconcepciones (acaso prejuicios) que se tienen en relación con las características de las personas que aprenden (competencia cognitiva, capacidad para alcanzar determinadas metas...) o en las ideas, creencias y estereotipos sobre el modelo de enseñanza más apropiada. Pensar en la cultura de la diversidad es, en definitiva, pensar en una alternativa a los modelos existentes, que parten muchas veces de posicionamientos previos sobre la competencia cultural y educabilidad de algunas personas con dificultades cuando el problema radica generalmente en la educatividad o capacidad para enseñar a que otros aprendan.

Bajo esta última perspectiva tiene sentido real la cuestión planteada por López Melero y Jové Monclús en el último Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (Tarragona, 1996): «La escuela de la diversidad: ¿una ocasión para “enseñar a aprender” o una ocasión para “aprender a enseñar”?».

La escuela como modelo único, bajo la forma tradicional o renovada, dificulta el tratamiento de la diversidad. La escuela parte, y padece, de la uniformidad normalizadora en la aplicación de objetivos y contenidos y olvida a menudo la diversidad de motivaciones, intereses y significación de las materias. La uniformidad también se da en la distribución de niveles educativos y evolutivos y en la conformación de actividades, procedimientos y recursos.

El marco organizativo de la escuela «ordinaria» sitúa el trabajo educativo en un ámbito configurado por la graduación de niveles en unas clases supuesta-

mente homogéneas que en la práctica resultan no serlo. Entonces los y las alumnas que no siguen o que no se adaptan quedan la mayoría de las veces relegados al maestro y/o especialistas de la diferencia. Cuando en una escuela estas diferencias, que se manifiestan en la tarea cotidiana o en el fracaso escolar, no se pueden considerar un hecho minoritario sino que afectan a una gran parte de los alumnos, la misma escuela queda marcada por su marginalidad. La identificación de la diversidad con la marginalidad hace también que muchos padres, cuando les es posible, busquen el acceso de sus hijos en escuelas más normalizadas. Todo ello sirve para consolidar como referente organizativo el modelo escolar uniforme y el tratamiento separado o yuxtapuesto de una diversidad que molesta. (IME, 1994: 12)

Una perspectiva como la que se plantea exige/debería generar un cambio profundo en los centros, en las aulas y en el planteamiento de los profesores. Educar en y para la diversidad nos lleva a preguntas, que deberán contestarse, como las siguientes:

- ¿Diversificar el currículo o realizar el currículo de la diversidad?
- ¿Qué debe entenderse por diversidad de alumnos ante el currículo?
- ¿Qué diferencias hay que potenciar y cuáles obviar?
- ¿Bajo qué niveles se puede estructurar la atención a la diversidad desde el sistema educativo?
- ¿Qué cambios deben experimentar los centros educativos para que constituyan un espacio educativo abierto a todas las personas?
- ¿Qué tipo de profesionales necesita el nuevo planteamiento?
- ¿Qué dificultades prácticas impiden el desarrollo de una cultura de la diversidad? ¿Cómo se vive en nuestros centros educativos esa cultura?
- ¿Cuál ha de ser el papel de los padres y de las autoridades respecto a la acción de los centros educativos?
- ¿Qué impide aceptar el programa de integración como una reforma de la educación general y no sólo como una actuación en el ámbito de la educación especial?
- ¿...?

Las respuestas pueden ser múltiples, pero en ningún caso habría que caer en propuestas estandarizadas que rompan por sí mismas el sentido de la diversidad. Ya se advertía de este peligro cuando se señalaba:

Tanto desde la teoría como desde la práctica se hace necesaria la crítica de la diversidad categorizada, que a partir de la ciencia (a fin de simplificar el análisis), de las técnicas (para una aplicación estandarizada), de la gestión política y administrativa (para facilitar la planificación y control de los recursos) y de una práctica institucional (presidida por una economía en la acción) clasifica y «etiqueta» las personas. Estas categorizaciones recogen y hacen predominar la tipología diferencial sobre la diversidad personal y situacional, reproducen jerarquías y juicios de valor y vuelven al principio de homogeneidad clasificadora la complejidad interrelacionada de las diferencias. (IME, 1994: 13)

Hay un cambio de perspectiva que incluye la elaboración de una nueva filosofía sobre la escuela, cambios en el lenguaje (¿quizá es mejor hablar de situaciones, puesto que cada persona se sitúa en un momento determinado, que de necesidades?, ¿escuela para todos frente a escuela diversificada?...) y modificaciones de las prácticas, que hagan posible el que la diversidad sea una norma. Y sobre todo ello, no hay que olvidar que las opciones adoptadas son antes una opción ética que tecnicopedagógica, tal y como trata de expresar Gimeno en la tabla 1.

Tabla 1. Cuadro heurístico para el estudio de las diferencias (Gimeno, 1993).

Diferencias	Consideraciones explicativas y normativas		
	Origen	Actitud eticopedagógica	Tratamiento ¿factible?
1. Diferencias étnicas. 2. Religión. 3. Lengua. 4. Déficits culturales para el currículo común. 5. Género. 6. Preferencias de padres. 7. Expectativa respecto del destino social, profesional, etc. 8. Diferenciación del conocimiento. 9. Idiosincrasia personal (capacidades, comportamiento, intereses, etc.). 10. Capacidades distintas (intelectuales, artísticas, manuales, etc.). 11. Diferente nivel en determinadas capacidades. 12. Estilos cognitivos-estilos de aprendizaje. 13. Referencias subjetivas anclaje de la significatividad. Ideas previas, etc. 14. Intereses, motivaciones, ejemplificaciones, etc. 15. Ritmo de trabajo (no es independiente de las tareas y contenidos). 16. Algoritmo de actividad (secuencia de tareas). 17. Tiempo de aprendizaje (el cuándo aprender).	Explicación del tipo de diferencia. Creencias, expectativas y atribuciones en torno a las diferencias.	a) ¿Reproducir las diferencias ya dadas? b) ¿Estimular las diferencias entre grupos y/o entre individuos? c) ¿Suprimir las diferencias discriminatorias? d) ¿Buscar una integración de seres diferentes? e) ¿Considerarlas como contexto del aprendizaje y de la enseñanza?	Acciones posibles o mecanismos ya establecidos para tratar la diferencia: estructura del sistema, organización de los centros, diferenciaciones del contenido y/o de la enseñanza (cualitativas y cuantitativas).

Además, la atención a la diversidad así planteada debería considerar:

- El compromiso democrático del centro educativo que utilice la diversidad no para aumentar la diferencias, sino como una opción compensadora de los déficits.
- El contenido ideológico de las opciones seleccionadas: ¿potenciar los objetivos diferentes frente a objetivos comunes?, ¿por qué enfatizar la diferencia y no la semejanza?, etc.
- Los posibles peligros: ¿hasta qué punto la atención a la diversidad no es un proceso camuflado de normalización tecnocrática?, ¿una atención diversificada puede enlazar con un sentido eficientista que intenta aprovechar de la persona sus mejores capacidades?, etc.

Tratar la diversidad exige el conocerla, aceptarla, valorarla y tratarla (Albericio, 1995), poniendo énfasis en el análisis de las resistencias y rutinas a que nos llevan los modelos anteriores rechazados ya teórica e ideológicamente pero presentes en los procesos metodológicos y en las respuestas organizativas que proporcionan.

Como señala Gimeno (1992: 217), las experiencias prácticas y las fórmulas para implantar la integración escolar «chocan con la estructura escolar dominante». Según sus propias palabras, «las soluciones organizativas, una vez asentadas, son un obstáculo de primer orden para cualquier innovación que no se acomode a ellas».

3. El sentido y la funcionalidad de las organizaciones

Toda actuación educativa se desenvuelve en un marco contextual definido que determina las posibilidades de intervención. Forman parte del contexto tanto las condiciones socioculturales y económicas en que se desenvuelve la actividad como los marcos institucionales que la amparan. Así, hemos de entender las organizaciones como estructuras en las que se desarrollan y se fomentan determinadas actuaciones; las formas de ordenación que se adopten posibilitarán una u otra respuesta.

Pensar en las organizaciones es pensar en el contexto de actuación y en las condiciones que puedan favorecer una mayor calidad de la intervención. Al hacerlo, hemos de pensar en sus características básicas y en el nivel de desarrollo alcanzado.

Una primera característica de las organizaciones es entender su **carácter instrumental**; lo son respecto a las finalidades educativas y en relación con el proyecto educativo y curricular que se quiera llevar a cabo. Un peligro real en el que podemos caer es el de sacralizar el papel de la organización y de los procesos implicados en su gestión, convirtiendo el medio en un fin que se alimenta a sí mismo. Un claro ejemplo de lo que decimos se da en los procesos de burocratización, donde las normas de funcionamiento se pueden convertir en

leyes que modifican incluso el sentido u orientación que justificó su nacimiento.

Las organizaciones son también **estructuras complejas** en su composición y funcionamiento. Componentes (objetivos, estructuras de organización y sistema de relaciones humanas) y dinámicas organizativas (actuación de los directivos y procesos que se aplican) conforman un entramado de relaciones formales e informales de carácter sistémico y ecológico que hace incoherente el estudio individual de los elementos de la organización. Lo característico en estas circunstancias es el análisis holístico donde prima el estudio de las interrelaciones.

Bajo estas circunstancias, hay que entender que una modificación en cualquiera de los elementos de la organización implica modificaciones en los demás. Así, el reto de una escuela abierta a la diversidad no sólo conlleva modificaciones en los objetivos, sino que también incide en el cambio de estructuras organizativas, en los sistemas de funcionamiento y en el papel que desarrollan las personas de la organización.

La complejidad de las organizaciones se relaciona también con sus características como **realidades complejas** respecto a otras organizaciones: la indefinición y naturaleza de las metas que se persiguen, la falta de suficiente preparación técnica de los que en ellas trabajan, la ambigüedad de tecnologías que se utilizan, la debilidad y vulnerabilidad del sistema organizativo, la alta dependencia de recursos externos, la autonomía limitada, la inexistencia de controles, etc. (Gairín, 1996: 103-105) son una clara expresión de su sentido único.

No podemos olvidar, por último, el **carácter dinámico** de las organizaciones que relativiza sus decisiones y las sitúa en un marco histórico que puede explicar su realidad y dar sentido de futuro a sus inquietudes y compromisos con la innovación.

Conocer y actuar sobre las organizaciones debe considerar, además, el nivel de desarrollo organizativo alcanzado. La figura 2 sintetiza algunas de las posibilidades existentes.

Tradicionalmente, los niveles superiores de los sistemas educativos han determinado el contenido y las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje que habían de desarrollar en los centros educativos. La política

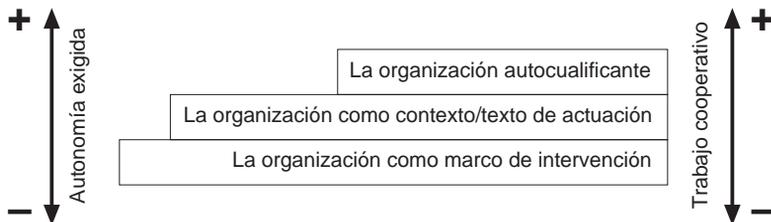


Figura 2. Estadios relativos al papel de las organizaciones.

educativa definía y la Administración educativa concretaba y transmitía a las instituciones decisiones relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y su relación con la evaluación. Las instituciones educativas podrían así considerarse como dependientes de decisiones externas. A este nivel, la mayor preocupación se centra en la transmisión de los conocimientos establecidos y en la organización del aula, siendo importante para los profesores la dimensión didáctica del currículo y, más concretamente, los aspectos metodológicos.

Bajo una situación de autonomía se plantea el reto de la ordenación curricular, que incluye decisiones de aula y de centro. Paralelamente a una preocupación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, que conlleva plantearse los diferentes elementos del proceso didáctico y no sólo los aspectos metodológicos, surge la necesidad de definir y desarrollar los planteamientos institucionales. La actuación colectiva queda así implicada y se concreta en una mayor preocupación por los procesos organizativos. De hecho, frente a procesos de gestión que se dan en la situación anterior, podemos hablar estrictamente de procesos organizativos.

Un primer estadio se podría identificar con la situación que asigna un papel subsidiario a la organización. Lo importante es el programa, y la organización resulta ser el continente, que según como se adecue podrá facilitar o no el desarrollo del programa. El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría darse en otro marco de actuación si así se decidiera y la formación pretendida no tendría necesariamente porque resentirse.

Esta concepción y papel de la organización ha estado y está presente en muchas actuaciones. Podríamos decir que, a menudo, el proceso organizativo actúa como soporte a un programa, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos. Actúa así como continente de la acción didáctica y no siempre consigue presentar las mejores posibilidades. Sucede esto cuando no se preserva el desarrollo del currículo de ruidos, interrupciones, falta de recursos, mala formación del profesorado, etc. a través de la acción organizativa. Particularmente, podemos situar aquí una primera respuesta a la diversidad mediante la adecuación de recursos a las necesidades que la integración o la escuela para todos plantea.

El segundo estadio implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existe un proyecto institucional, llámese proyecto educativo, curricular u otro, que define los planteamientos de la organización. Este compromiso colectivo exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del aula o de la acción individual del profesor.

Si un centro educativo asume como compromiso una escuela para todos e intenta hacerla efectiva, deberá reflejarlo en sus planteamientos institucionales y hacerlo realidad a través de prácticas que concretan tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo del aula y que implican la modificación de las estructuras de fun-

cionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél. En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo a las exigencias del contexto interno y externo, ayuda a conformar la formación que a nivel de aula se pretende impulsar.

El desarrollo de actividades dirigidas a sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia de la diversidad, la organización efectiva de la tutoría individualizada, la potenciación de actividades escolares y extraescolares que fomentan la convivencia de alumnos independientemente de sus características, la organización flexible, las cooperativas de grupos de aprendizaje u otras propuestas contribuyen a configurar un espacio educativo conformador de actitudes y transmisor de unos determinados valores.

Pero más allá de la existencia y realización de proyectos, podemos entender como un compromiso de las organizaciones el institucionalizar los cambios que progresivamente se vayan planteando. Exige ello la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y una clara voluntad política para el cambio. La organización autocualificante, o la también llamada «organización que aprende», se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan, y es que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y posiciones institucionales que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones.

Seguramente, podríamos hablar de este tercer estadio en el caso de un centro educativo que en su momento se planteó el hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el proyecto de centro y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar de que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la historia de la institución.

Mejorar una institución educativa en la perspectiva comentada no es una tarea fácil, pues, aparte de los problemas estructurales existentes y relacionados con la autonomía real de los centros, nos movemos en inercias personales e institucionales que dificultan el compromiso institucional, el trabajo cooperativo y la autoevaluación como requisitos necesarios para la mejora.

4. Algunas posibilidades en la atención a la diversidad.

Una panorámica general

El lograr efectivamente una escuela para todos no deja de ser una utopía a la que no podemos ni queremos renunciar. En esa línea y en la perspectiva de poderla hacer efectiva, se presentan un conjunto de actuaciones que, de manera más o menos sistemática, aplican o pueden aplicar los centros educativos. Partiendo de principios de normalización, sectorización e individualización, propuestos por el Ministerio de Educación y Ciencia para la atención de alumnos con

necesidades educativas especiales, se esbozan distintas propuestas específicas o globales situadas en el ámbito didáctico u organizativo, conscientes de la estrecha vinculación de ambos.

Las **actuaciones específicas** referencian a propuestas de carácter restringido que puedan aplicar uno o varios profesores en un centro educativo. La figura 3 las sintetiza.

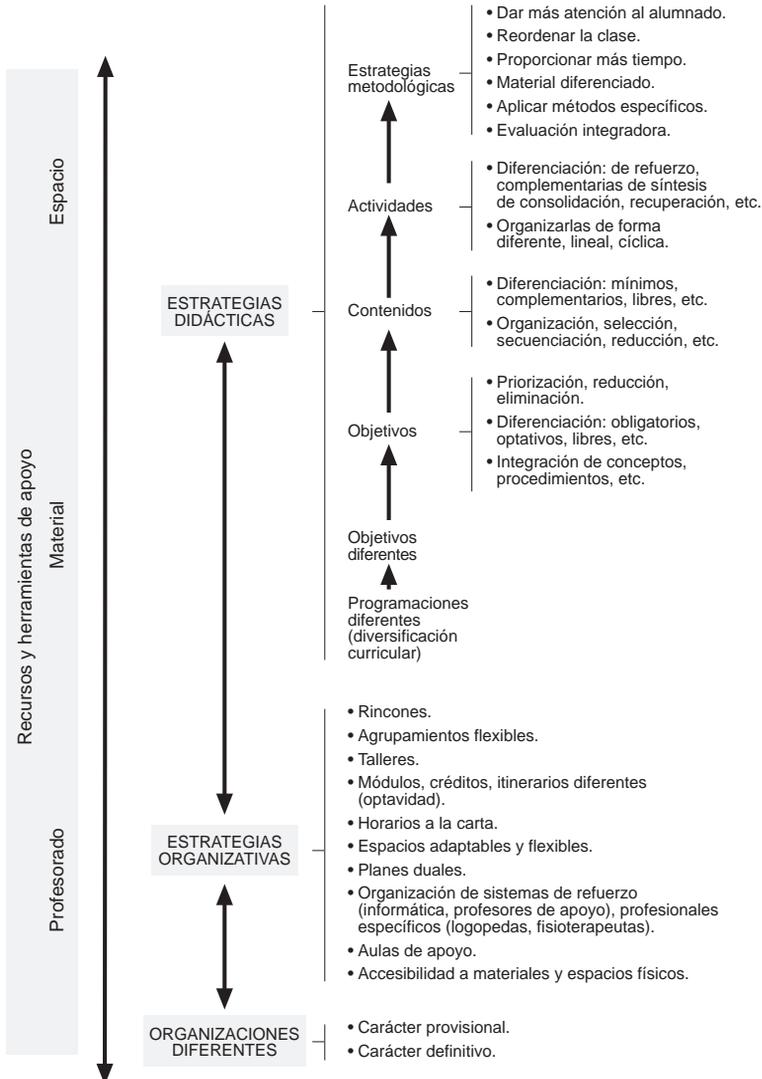


Figura 3. Aspectos didáctico-organizativos de atención a la diversidad.

Las posibilidades de intervención en relación con la diversidad son tantas como situaciones diferenciales podamos encontrar. Los grupos y las personas manifiestan sus diferencias de formas distintas; por consiguiente, no parece adecuado pensar en fórmulas universales y generales. Cuando el nivel de diversidad entre los alumnos y alumnas sea bajo, bastará con introducir en las unidades didácticas o unidades de programación modificaciones metodológicas: más atención personal al alumnado, proporcionar más tiempo, estructurar de manera diferente los materiales, etc.

Si esto no fuera suficiente, cabría pensar progresivamente en la diferenciación de actividades, de contenidos e incluso de objetivos. Un mayor grado de diversidad obligaría a establecer objetivos distintos y, por tanto, programaciones diferenciadas. También podemos pensar en la priorización de áreas y/o contenidos curriculares, en favorecer aprendizajes globalizados y funcionales, en introducir objetivos/contenidos de etapas/ciclos anteriores y en desarrollar procesos instruccionales que orienten, completen o refuercen la enseñanza-aprendizaje.

Cabe llamar la atención sobre la potencialidad que tienen las actuaciones metodológicas. Utilizar reforzamientos positivos, lograr una buena acción medidora del profesor, promover la asignación de tareas concretas, introducir técnicas específicas (enseñanza tutorizada, monografías, propuestas de investigación, enseñanza cooperativa...), delimitar las ayudas necesarias (previas, durante o después de la actividad), adecuar y diversificar los materiales, reformular los indicadores de éxito y progreso académico, son algunas de las posibilidades existentes.

Complementariamente a las soluciones didácticas, pueden establecerse las de carácter organizativo: profesorado de apoyo, rincones, talleres, agrupamientos flexibles. Soluciones como la adaptación y la diversidad curriculares (ya mencionadas) y la optatividad permiten pasar también del marco restrictivo de la clase a ámbitos más generales (nivel, ciclo, etapa) y hacer realidad la flexibilidad del currículo. No obstante, si la diversidad presentada fuera alta, se justifica en algún caso la necesidad de acudir a centros especializados con carácter provisional o permanente.

Además de las posibilidades organizativas señaladas no hay que descartar como otra opción algunas propuestas ligadas a la repetición de curso, la excepción de materias, la provisión de recursos técnicos y específicos o la permanencia en una etapa por un período complementario.

Pero, además, si bien un plan de atención a la diversidad en el centro educativo tiene por objeto la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más individualizado posible, la atención a la diversidad debe considerar el contenido del programa de orientación que vaya a llevarse a cabo en el centro, así como la organización de los recursos materiales y personales que se precisan en relación la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

También pueden considerarse programas específicos (multiculturales, de acción tutorial), experiencias basadas en planes o secuencias de los alumnos

Tabla 2. Modelos de organización en relación con la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (realizada a partir de Cantón, 1996: 382-409).

Modelo	Autores	Aportaciones significativas
Adaptative Learning Environment Model (Alem)	M.C. Wang (1995). (U. de Pittsburgh)	<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en que se aprende de modos diferentes y a ritmos y tiempos de aprendizaje distintos. - Se generan adaptaciones en los ambientes del centro, en la organización, en el currículo y en el método pedagógico. - Se planifica individualmente, pero coexiste la enseñanza individual, en grupos y en la clase colectiva. - Se contemplan proyectos de centro y de zona, que integran grupos heterogéneos de alumnos, equipos docentes, perfeccionamiento del profesorado, intervención de las familias y contactos con la comunidad. - Hay apoyo técnico, planes individuales de progreso, evaluación y tratamiento y sistemas de autohorario (contrato-compromiso con los alumnos)
Aprendizaje cooperativo	Johnson y Johnson (1975); Kagan (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Se potencia el trabajo cooperativo con grupos heterogéneos de alumnos. - Hay adiestramiento en habilidades de comunicación, confianza, liderazgo y el modelo de paliar los conflictos. - El resultado del aprendizaje repercute también en el avance del grupo. - Ha tenido variadas aplicaciones en materias específicas y a diferentes etapas educativas.
Johnson City Master Learning Model		<ul style="list-style-type: none"> - Todos pueden dominar una materia si se da el tiempo suficiente y las condiciones adecuadas de aprendizaje. - Hay evaluación continua y se distingue entre actividades básicas y de enriquecimiento. - Se realizan cambios por etapas y se da mucha importancia a la preparación del personal para el cambio.
Proyecto Link	M.C. Wang (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Hay un equipo de apoyo en cada centro, al que puede acudir cualquier alumno o puede ser enviado por el profesor. - El equipo evalúa necesidades y desarrolla el programa con el profesor, se establece un contrato que define lo que hay que hacer y la discrepancia entre la conducta real y la deseada. - Hay un seguimiento continuo de la intervención.
Educación especial por contrato (Mod. Calleger)	Chaffin (1975)	<ul style="list-style-type: none"> - Se firma un contrato entre los padres y los de la escuela, en el que figuran los objetivos a conseguir en un plazo no superior a dos años.
Modelo EMR	Chaffin (1975); Cardona (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Se aplica a niños retrasados mentales educables. - Busca desplazar actuaciones de los especialistas al profesor de aula. - Los especialistas deben ser expertos en relaciones interpersonales y en áreas de conducta y de enseñanza. - Los maestros deben estar abiertos a la colaboración e intercambio de ideas.

Tabla 2. (Continuación).

Modelo	Autores	Aportaciones significativas
Modelo antifallos	Adamson y Van Etten (descrito por Cardona y Chaffin)	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una evaluación previa llevada en el aula por el especialista a partir de diez alumnos. - El profesor, el especialista y los administradores del centro deciden la actuación a seguir. - Hay una fase de tratamiento inicial y seguimiento de las actuaciones. - Se diversifican los programas y se emplean métodos alternativos.
Modelo interactivo	Cardona (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de valorar la situación real: características y situaciones de elementos personales y situacionales y proceso de enseñanza-aprendizaje. - Tres fases: <i>a)</i> observación por parte del especialista y del profesor de la situación; <i>b)</i> análisis del problema, y <i>c)</i> adopción de la estrategia y fijación de responsabilidades.
Programa de habilidades de Oxfordshire	Desarrollado en Oxfordshire a partir de 1983	<ul style="list-style-type: none"> - Se ocupa del desarrollo de habilidades de pensamiento, del desarrollo del papel del profesor y de la atención del alumno. - Incluye la reducción de contenidos, el fomento de procesos de aprendizaje cerrados en el éxito, la retroalimentación a los estudiantes y el desarrollo de la capacidad de razonar y de habilidades de pensamiento. - Cada núcleo de actividades curriculares proporciona la oportunidad de definir y resolver diferentes tipos de problemas con la mediación del profesor: organización, percepción, orientación espacial, categorización, relaciones familiares, progresión numérica e instrucciones.

(fichas-guía, planes de trabajo, enseñanza asistida por ordenador...) o flexibilización de tareas y prácticas que simultáneamente realizan grupos de estudiantes en la misma clase, el trabajo por proyectos o el trabajo cooperativo.

Las posibilidades de intervención son, como vemos, variadas y estarán de acuerdo al grado de diversidad existente. Podemos hablar de adaptaciones de acceso (relacionadas con las situaciones de partida respecto al planteamiento curricular básico) y curriculares, que se aplican a nivel individual, de aula o de centro. Por otra parte, no hay que olvidar que mayores niveles de implicación personal e institucional conllevan a menudo un aumento de recursos.

Las **actuaciones globales** implican al centro en su totalidad y suponen una dinámica general que va más allá de la atención a la diversidad. Se trata de modelos que se sitúan en una perspectiva de cambio con repercusiones didácticoorganizativas que inciden en los planteamientos de la institución y en su funcionamiento habitual. Las propuestas llamadas de desarrollo organizacional, la revisión basada en la escuela, el desarrollo colaborativo, la formación en centros, las redes interinstitucionales, el apoyo entre compañeros, etc. (ya descritas en Gairín, 1996) son un ejemplo de posibles actuaciones desde la perspectiva del cambio e innovación.

Algunas de las propuestas mencionadas en la tabla 2 son tomadas por Isabel Cantón (1996) y analizadas desde la perspectiva de la organización en relación con la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje. Aunque la perspectiva de la diversidad es más amplia, consideramos que las aportaciones realizadas pueden servir como referente de las posibilidades generales que existen. La tabla señalada sintetiza algunas de las aportaciones de la mencionada autora, donde pueden verse las implicaciones de centro e incluso otras que afectan al sistema educativo.

Como vemos, hay muchas y variadas posibilidades de actuar en el campo específico que presentamos. Éstas forman parte, por otro lado, del tipo de respuesta global que organice el sistema educativo. Así, la atención a necesidades específicas puede entenderse como un conjunto de actuaciones que, dependiendo de la dificultad, sitúa diferentes propuestas. A partir de la propuesta de Reynolds (1962) y Deno (1970), se han presentado guías de servicio educativo en cascada, desde la escolaridad ordinaria a situaciones especiales (por ejemplo, las de Cope y Anderson, Gearheart y Weishahn, Hegart, Pockligton y Lucas, Molina, Cardona...). La aportación de Toledo (1986: 46) puede servir como síntesis de las posibilidades (figura 4).



Figura 4. Secuencia de alternativas educativas (Toledo, 1986: 46).

El análisis de las propuestas realizadas nos permite, por extensión, pensar en algunas consideraciones que orienten el trabajo de los organizadores escolares. Al respecto, podemos recordar la importancia de:

- Establecer principios y programas que permitan valorar el progreso de todos los estudiantes.
- Potenciar un aprendizaje no segregador y en una perspectiva de la colaboración.
- Integrar en la actividad de aprendizaje a alumnos diversos.
- Proporcionar a los alumnos apoyos en cascada en función de la diversidad existente: de sus compañeros, del profesor tutor, del profesor especialista y de apoyo externo.
- Entender la importancia del trabajo colaborativo entre los alumnos, entre profesores, entre padres, entre autoridades y entre varios estamentos.
- Participar de la importancia que puede tener la evaluación como instrumento situacional, de diagnóstico, procesual y de cualificación.
- Definir procesos sistemáticos y abiertos, que faciliten la intervención efectiva. De hecho, se apunta a un ciclo que conlleva la consideración de la necesidad educativa como problema, la elección colaborativa de estrategias, su adaptación, aplicación y experimentación en situaciones concretas, su evaluación constante y la incorporación e institucionalización de innovaciones. Todo el proceso está guiado, a su vez, por la reflexión y el trabajo en equipo del profesorado.

5. La implantación y el desarrollo de medidas organizativas

La gestión de la diversidad es inviable abordarla desde la acción individual del profesor. El desarrollo curricular y el seguimiento global del alumno hacen necesario el trabajo en equipo y la consideración de la perspectiva organizativa. El esquema de referencia recogido en la figura 5 nos permite aproximarnos al análisis organizativo, considerando que:

- a) Los componentes organizativos (objetivos, estructura y sistema relacional) interactúan entre sí y con las dinámicas organizativas (dirección y funciones organizativas como herramientas de trabajo).
- b) Se identifican los componentes fundamentales de las organizaciones, sin que ello agote la consideración de otros elementos de menor relevancia, pero también importantes en el proceso organizativo.
- c) La interrelación de los diferentes elementos permite explicar el funcionamiento institucional y es la base para comprender el clima organizacional, como conjunto y resumen de las condiciones existentes en una organización y como extensión de la cultura organizativa subyacente.
- d) La interrelación mencionada ha de analizarse desde la dimensión espacio-temporal: todo existe en un espacio y tiempo determinados y es consecuencia de un proceso histórico que explica y condiciona las actuaciones.

- e) La innovación resulta ser una prioridad para el funcionamiento de los centros educativos, a través de la cual se intenta cumplir de la mejor manera posible las exigencias socioculturales que la sociedad demanda.
- f) La cultura resulta ser subyacente y el clima, un resultado de la interacción de los distintos elementos.

A partir de este referente podemos entrar con más detalle en los cambios que adoptaría una escuela para todos, siguiendo la línea planteada en su momento respecto a la educación intercultural (Gairín, 1992):

a) *Los planteamientos institucionales*

El Proyecto educativo debería explicitar claramente la opción que el centro ha adoptado. La tabla 3 recoge la concreción realizada en un centro educativo.

Pero tanto o más importante que el compromiso explícito es el proceso que lleva a adoptarlo. Al respecto, cabe insistir en la necesidad de:

- Promover un debate colectivo que permita la explicitación, la clarificación y el acercamiento de las concepciones que tiene sobre la diversidad y las formas de abordarla.

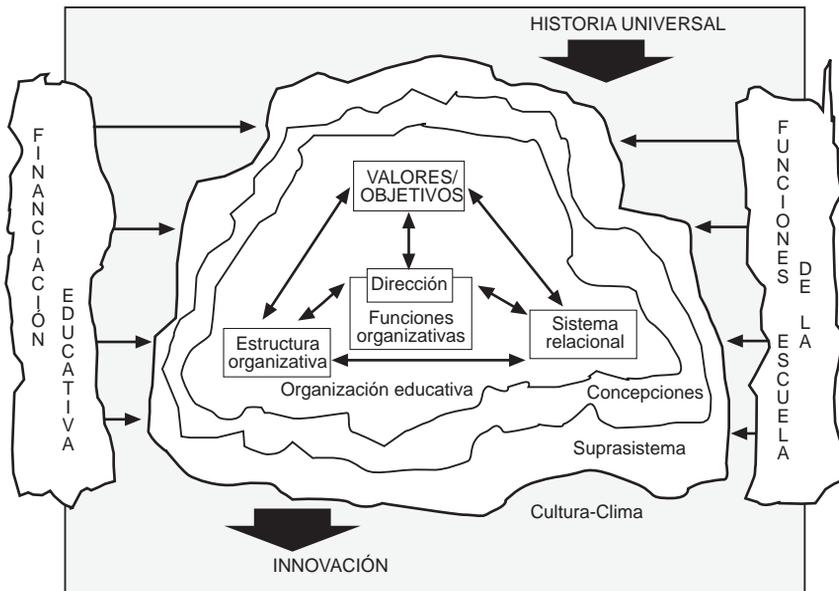


Figura 5. Elementos para el análisis de las organizaciones (Gairín, 1994: 16).

- Favorecer la reflexión profesional sobre las prácticas educativas y su vinculación con los compromisos de centro, sea o no a través de programas de formación.
- Procurar la implicación del alumnado, de los padres y las madres en la delimitación y aplicación de propuestas.

Esta preocupación debe también manifestarse respecto al proceso y la explicitación de otros documentos de gestión como puedan ser el Proyecto curricular, el reglamento de régimen interior, el Plan anual, el Presupuesto o la Memoria.

Tabla 3. Asunciones de un proyecto educativo preocupado por la diversidad.

La educación respetará las características personales haciendo efectivo el derecho a la diferencia como valor personal y social.

Al respecto de este principio, se proponen como objetivos:

- Sensibilizar a la Comunidad Educativa sobre lo distinto y sobre la necesidad de educar para la diversidad.
- Incorporar al currículum contenidos relacionados con otras realidades personales, sociales y culturales.
- Crear una conciencia crítica sobre el sentido y valor de la diversidad.
- Motivar el interés, curiosidad, respeto y tolerancia por lo diferente. Desarrollar actitudes de flexibilidad, apertura y respeto a las diferencias.
- Educar en el respeto, solidaridad y cooperación hacia otras formas de vida.
- Elevar el autoconcepto personal/grupal de las personas con características específicas.
- Promover y facilitar el contacto con otros centros y realidades distintas.
- Intensificar las relaciones institucionales con los servicios de apoyo gestionados por las administraciones o por entidades particulares.
- Favorecer la expresión respetuosa de las diferencias.
- Fomentar la formación permanente del profesorado en el conocimiento de estrategias para atender a la diversidad.
- Contribuir a establecer una relación más estrecha entre el centro educativo, las familias y en entorno.
- Reforzar la acción tutorial y el Departamento de orientación.

La implicación y desarrollo de los anteriores objetivos es responsabilidad de todos los miembros de la organización; no obstante, se crea una Comisión de coordinación, dependiente del Consejo escolar y formada por representantes del Equipo Directivo, profesorado, padres, alumnos y un representante del Ayuntamiento, con las funciones básicas de:

- Proponer actuaciones que impliquen la consecución de los objetivos planteados.
- Coordinar los programas de intervención que se establezcan.
- Informar periódicamente al Consejo escolar sobre el cumplimiento de este aspecto del Proyecto Educativo y de las problemáticas relacionadas con el mismo.

Respecto al Proyecto curricular, merece la pena recordar como líneas de trabajo, las siguientes:

- El currículo a desarrollar ha de ser único pero lo suficientemente flexible y abierto como para admitir la diversidad. La diferenciación dirigida al alumnado con necesidades educativas muy específicas habría de ser una estrategia subsidiaria y no central.
- Los objetivos y contenidos deberían entenderse como propuestas indicativas y referenciales, más que como un programa de hechos a conseguir y tareas a desarrollar.
- Los contenidos deberían organizarse a partir de macroactividades, como puedan ser las realizadas a partir de propuestas globalizadas, trabajo por proyectos, estudio de casos, programas de investigación, etc.
- Las estrategias metodológicas más adecuadas hablan del establecimiento de contratos didácticos que permitan al alumnado la participación, el trabajo cooperativo, la reformulación de los indicadores de éxito y el desarrollo de actividades de autorregulación por parte del alumno y el seguimiento diario por parte del profesor.
- Diversificar las relaciones de comunicación y de los lenguajes, alternando los códigos y los soportes.
- Adopción de estrategias globalizadas (estrategias de proyectos y de contratos), participativas y facilitadoras de la autonomía del alumno.
- Potenciar la utilización de grupos de clase heterogéneos, impulsando las actividades cooperativas, el soporte interactivo del profesor, el desarrollo de programas personalizados de apoyo y el uso de materiales auxiliares de apoyo.
- Utilización flexible y diversificada de espacios, tiempos y materiales en función de los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Articulación de los recursos de centro y del entorno.

La orientación última es entender que la solución del problema de la diversidad no está en centrarse en el alumno (¿por qué no aprende?) sino en el sistema (¿qué se pretende?) o en el profesor (¿cuál es la propuesta que permite una mejor enseñanza o que todos aprendan?).

La primera orientación ha llevado tradicionalmente a la generación de currículos paralelos. Éstos resultan cuando menos peligrosos, pues a veces pueden yuxtaponerse a la enseñanza global del aula ordinaria, haciendo que la enseñanza quede cuestionada como modelo normalizador. Los que no se adaptan siguen sesiones fijas o móviles aparte, en una yuxtaposición de recursos parciales y fragmentarios que casi siempre son insuficientes.

En este contexto, la política educativa de la integración queda a menudo reducida a proponer «prótesis adaptativas» para que algunas criaturas sigan de más cerca o más lejos la carrera de la normalidad escolar. En cambio, una opción realmente integradora significaría plantearse la modificación del grupo escolar (escuela, aula, métodos, procedimientos, estrategias, recursos organizativos, etc.) en una dinámica interadaptativa. (IME, 1994: 12)

Y es precisamente por la variedad de posibilidades de respuesta que se hace indispensable el reforzar la tutoría, particularmente por lo que pueda incidir en la organización de los grupos, en la articulación de los programas de trabajo y en el establecimiento de normativas educativas.

También hay que considerar que el proyecto curricular ha de fijar criterios y procedimientos para la atención a la diversidad del alumno y para la realización de adaptaciones curriculares necesarias para los alumnos con necesidades educativas especiales.

b) *Las estructuras*

La ordenación que se realiza de los elementos humanos, materiales y funcionales no es específica para una educación de la diversidad, si bien adquiere en este caso una mayor prioridad la necesidad de contar con estructuras flexibles y adaptativas, dada la variedad de situaciones que hay que atender entre los usuarios.

Si la escuela quiere atender a las nuevas demandas (currículum adaptado a las necesidades e intereses de cada estudiante, integración educativa, gestión participativa, el centro como institución comunitaria y polivalente...) se hace preciso profundizar en el establecimiento de estructuras flexibles que faciliten la atención de las demandas diversas y a su constante readaptación. El centro educativo versátil puede ser una respuesta a esa exigencia. Su caracterización la hace Martín Moreno (1989: 55-59) a partir de las variables recogidas en la tabla 4.

Se plantea así:

[...] la necesidad de cambios substanciales en los planteamientos institucionales, en las estructuras organizativas y en lo relativo a su funcionamiento. Huyendo del mito de la «solución única» (Drucker, 1978: 11), habrá que pensar en modelos organizativos «adhocráticos» o adaptativo-orgánicos. Los primeros, caracterizados por Mintzberg (1979), son propios de organizaciones

Tabla 4. Caracterización de un centro educativo versátil.

Centro educativo versátil	Centro educativo tradicional
Centro abierto al entorno	Centro encerrado en sí mismo
Dirección participativa	Dirección unipersonal
Currículo diferenciado	Currículo uniforme
Metodología individualizada	Metodología indiferenciada
Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social	Disciplina formal
Evaluación continua	Evaluación discontinua
Agrupamiento flexible de alumnos	Agrupamiento rígido de alumnos
Enseñanza en equipo	Profesor autosuficiente
Diversidad del espacio	Uniformidad del espacio
Abundancia de recursos para el aprendizaje	Escasez de recursos
Horarios flexibles	Uniformidad de horarios

que presentan estructuras orgánicas con poca formalización de comportamientos, una alta descentralización, un funcionamiento por unidades flexibles y que tiene miembros con una amplia formación y especialización. Los segundos, caracterizados por Kast (1981), referencian organizaciones con un menor nivel de estructuración, con más interacción dinámica entre las diferentes funciones, con mayor descentralización y con un mayor peso de la autoridad basada en el conocimiento. (Gairín, 1990: 311-312)

A nivel más específico, la ordenación de **recursos humanos** reclama:

- Una mayor atención, desde la organización vertical, a los procesos de gestión participativa y a la existencia de equipos directivos comprometidos con las finalidades institucionales relacionadas con la atención a la diversidad.
- La puesta en funcionamiento, desde la organización horizontal, de modalidades organizativas de atención a la diversidad (agrupamientos flexibles, talleres, organización por módulos, etc.) que completen y refuercen las adaptaciones que desde la dimensión didáctica se ejecutan, en un intento por superar las modalidades de organización graduada y acercarse a los planteamientos no graduados. Interesa particularmente fomentar los agrupamientos heterogéneos en relación con el género, el contexto socio-cultural y las características personales, entendiendo que las excepciones deben ser de duración limitada y con objetivos bien delimitados.
- La potenciación de equipos de profesores desde la organización *staff* que mediante sus estudios, análisis e informes posibilitan una acción más coordinada, a la vez que facilitan las decisiones del nivel ejecutivo o posibilitan su realización. De particular importancia será la acción de los equipos en el desarrollo de propuestas interdisciplinarias y en la puesta en funcionamiento de modalidades de agrupamiento heterogéneas.

La adecuación de **recursos materiales** conlleva, entre otras cosas, una atención prioritaria a la ordenación flexible de espacios. Su organización ha de permitir autonomía, cambio de las dinámicas de trabajo y de relaciones de comunicación, diversidad de recursos, etc.; también a los ámbitos de información, como puedan ser la biblioteca, la hemeroteca, la videoteca u otros en lo que se refiere a cantidad, calidad y diversificación de los recursos existentes. Pero, además, ha de permitir una especial atención a la organización del ambiente escolar. Como ya señalara Zabalza, en referencia a lo intercultural:

[...] la propia organización del ambiente escolar es el primer indicador de una política multicultural. Bastaría ver cómo se han adornado-ocupado los espacios libres del colegio para atender el «espíritu» asimilador o pluralista que guía la estrategia curricular. Corredores, clases, biblioteca, salas de juego, etc. pueden ser espacios culturalmente diversificados, exposiciones permanentes de diversos signos culturales (expresiones lingüísticas diferentes, representaciones pertenecientes a creencias religiosas diferentes, a contextos geográficos diferentes, modos de vida diferentes): Una diversificación, por otro lado, respetuosa con lo que las propias valoraciones y limitaciones que cada grupo hace propias (evi-

tar referencias prohibidas, representaciones que puedan agredir la sensibilidad de algún grupo, etc.). (1991: 5)

Desde el punto de vista de los **recursos funcionales**, la atención a la diversidad obliga, además de modificar la orientación y el contenido de los programas, a atender dimensiones como las referidas a horarios y presupuestos. Una organización más flexible requiere la substitución de los procesos de temporalización y económicos habitualmente rígidos por la realización de calendarios, horarios y presupuestos adaptados a las necesidades curriculares y, en cualquier caso, con la posibilidad de alterar en cualquier momento su propia estructura y organización. El establecimiento de horarios modulares, horarios libres, horarios a la carta, la diferenciación dentro del tiempo de aprendizaje entre el tiempo permitido y el tiempo comprometido, la existencia de horarios de suficiente extensión y que permitan cambios ocasionales en el agrupamiento de alumnos o la instauración de modalidades presupuestarias por programas o tiempos frente a la de capítulos, pueden ser algunas de las posibles realizaciones.

Particularmente merece la pena hacer unas breves consideraciones sobre los agrupamientos flexibles, dada la extensión que tienen como respuesta organizativa. Aunque la mayoría de las veces tienen un sentido integrador, en muchas ocasiones se ha producido el efecto contrario, ya que en la práctica la flexibilidad no ha existido.

La hipótesis implícita de que el profesor puede desarrollar mejor los recursos didácticos en un medio más homogéneo se desvanece cuando, una vez realizados los agrupamientos, aparecen diferentes niveles de aprendizaje. En muchas ocasiones los agrupamientos flexibles pasan a situaciones estables donde la promoción es casi una excepción.

Coherente con los compromisos del PEC y del PCC, cabe insistir en la importancia del departamento de orientación como estructura que organiza el plan de acción tutorial, proporciona criterios para las adaptaciones y diversificaciones curriculares, trata de implicar a padres y alumnos en las actividades de apoyo al aprendizaje e interviene en la elaboración de criterios de promoción.

También adquiere importancia en algunas circunstancias (particularmente, en la educación secundaria obligatoria, en centros con problemáticas muy específicas: atención a minorías étnicas, excesivo número de alumnos con déficits...), la existencia de comisiones específicas dedicadas a coordinar actuaciones y realizar propuestas.

La falta de concreciones prácticas en lo relacionado con la diversidad obliga, no obstante, a plantear interrogantes sobre la posibilidad y realidad de algunas de las propuestas mencionadas. Al respecto pueden señalarse:

- ¿Existe un tamaño adecuado, en relación con el número de usuarios, que facilite en mayor medida los procesos de atención a la diversidad?
- ¿Qué grado de complejidad y formalización es asumible en un planteamiento relacionado con la escuela para todos?

- ¿Qué condiciones deben acompañarse en el uso de modalidades flexibles de agrupamiento de alumnos?
- ¿Qué consideración debe tener en el horario el tratamiento de las distintas lenguas, los contenidos de otras culturas...?
- ¿Son factibles respuestas flexibles en modelos institucionales con alta dependencia del sistema educativa?
- ¿...?

En definitiva, falta aún un amplio camino por recorrer y en él precisamos, cada vez más, de la investigación.

c) *El sistema relacional*

Más allá de los objetivos y de las estructuras, las organizaciones quedan conformadas por personas que establecen entre sí, en virtud de su propia naturaleza y de la historia institucional, un conjunto de relaciones que posibilitan o limitan la acción institucional.

La consideración del sistema relacional exige plantearse temas como la comunicación, la participación, la toma de decisiones, los procesos de control, etc., cuya realidad objetiva y vivida se presenta como determinante de la funcionalidad real de los centros. El resultado de la realización interna que se establece entre las variables mencionadas, en función de la estructura existente y de los objetivos perseguidos, genera el clima social, contribuye a establecer la cultura organizacional y actúa como indicador de la salud de la organización.

Desde el punto de vista de la diversidad, las variables más relevantes en la dimensión que analizamos resultan ser la formación, las actitudes y las relaciones que afectan a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Convendría recordar, por ejemplo, que muchos de los intentos de aproximación pluricultural a las escuelas étnicas de la primera mitad del siglo fracasaron por falta en los educadores de conocimientos históricos, lingüísticos y antropológicos necesarios, de los instrumentos conceptuales útiles para introducir la cultura y la vida de otras personas de la escuela mediante textos, materiales didácticos y guías para ellos (Sanroman, 1990: 57).

La formación de los profesores como primer paso en la formación de la comunidad educativa debe ser considerada más un reto que una dificultad añadida al hecho de la diversidad. Su realización práctica debería considerar en todo caso:

- La necesidad de acompañarse de una voluntad política, colectiva e individual de diálogo y de reconocimiento de la diversidad de comportamientos y de valores culturales.
- Su extensión a todo el profesorado.
- El estar dirigida a proporcionar competencia para tratar la diversidad.
- El ser principio y objetivo de la formación, tanto de la inicial como de la permanente.

- Que permita vivir y reflejar la cultura de la diversidad.
- Que adopte instrumentos conceptuales, metodológicos y pedagógicos acordes con el objetivo planteado.

Pero tan importante como el proceso de formación existente es el conjunto de actuaciones que se manifiestan hacia las demás personas y grupos culturales. La escuela tiene al respecto tres posibles funciones: transmitir actitudes, generarlas y cambiarlas, y para intervenir sobre ellas puede utilizar algunas de las metodologías ya apuntadas en referencia al Proyecto curricular.

Dentro del proceso de cambio de actitudes no debemos olvidar la importancia que adquiere la formación y el aprendizaje entre iguales a partir del intercambio de experiencias. A este nivel, puede resultar importante el fomentar los intercambios escolares y las salidas a otros contextos.

Por último, resulta también importante para el sistema relacional conocer las vinculaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y, particularmente, las establecidas con los padres y representantes de las minorías. Contactos directos y frecuentes se imponen si se quiere interpretar en clave cultural muchas de las problemáticas que se suscitan. Y es que el problema intercultural pasa tanto por la intervención de nuevos métodos (hay ejemplos suficientes sobre cómo tratar la diversidad) como por la disposición de los enseñantes y el apoyo que den los padres y las instituciones.

El conjunto de propuestas presentadas no debería hacernos olvidar que la clave de la atención a la diversidad está en mantener como eje las programaciones ordinarias, introduciendo en ellas elementos que eviten la rigidez, la homogeneidad y la selectividad.

También es importante entender el papel de la evaluación como instrumento formativo y como mecanismo que nos permite realizar los ajustes necesarios en el programa y en el funcionamiento institucional. Particularmente, puede ser interesante analizar el grado de integración que se consigue, la articulación de los recursos ordinarios en la atención a la diversidad, el grado de implicación institucional existente, la cualificación técnica del recurso y el grado de implicación de los recursos humanos y de sus directivos.

Por último, no podemos olvidar que la atención a la diversidad puede exigir ayudas externas, particularmente en situaciones específicas como puedan ser el tratamiento de minorías étnicas, las dificultades generadas por personas con grandes déficits o el desarrollo curricular en zonas marginales.

6. A modo de epílogo

No podemos, ni debemos, hablar de un modelo organizativo para atender a la diversidad, sino de múltiples propuestas que han de surgir de la evaluación del contexto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus posibilidades de adaptarse a la diversidad.

Viendo la organización de un centro en su conjunto, es posible saber si lo que refleja fundamentalmente es un modelo uniforme, donde no hay más que una respuesta, al margen de los discursos, en la práctica educativa.

Caminar en la perspectiva de la cultura de la diversidad es situarse más allá de los principios que la fundamentan y descender, como lo hacen las preocupaciones actuales, a sus implicaciones de orden práctico. No obstante, se precisa previamente dilucidar el dilema comprensividad-diversidad, particularmente en relación con las preguntas: ¿qué es lo que ha de ser el currículo para todos?, ¿hasta dónde se han de tener en cuenta las diferencias?, ¿cómo atender los diferentes ritmos con los mismos contenidos?, ¿qué alumnos han de recibir ayuda y cómo?, ¿qué nivel de respeto tiene que tener la diversidad entre el profesorado?, ¿cómo superar la relatividad de las necesidades?...

Atender la diversidad implica modificaciones organizativas pero, a su vez, se hace preciso cambiar a la organización para que pueda dar respuestas adecuadas a la diversidad. Hay que entender, además, que las opciones organizativas implican cambios interrelacionados entre componentes y dinámicas organizativas, sin perder de vista las vinculaciones que la institución debe tener con los padres, el entorno y los servicios de apoyo a los centros educativos.

Los cambios significativos que hay que introducir en la dinámica organizativa se sitúan en la línea de potenciar un currículo comprensivo, único y diverso, en el desarrollo de estructuras organizativas flexibles y en la vinculación al desarrollo profesional de compromisos de formación y trabajo colaborativo. Esto se debe acompañar de la existencia de una adecuada proporción de alumnos y profesores de acuerdo con las necesidades de los primeros, el replanteamiento de la distribución de tareas asignadas a los profesores especiales, rehabilitadores, psicopedagogos y colaboradores (basada fundamentalmente en la preparación específica de cada uno) y una formación básica de todo el profesorado ordinario en relación con las dificultades de aprendizaje y de equipos de apoyo bien sectorizados y con profesionales bien preparados.

Bibliografía

- ALBERICIO, J.J. (1995). «El progrés diferent dels alumnes». En *Perspectiva escolar*, 198, p. 43-49.
- BALBÁS, M^a.J. (1996). «Una aproximación al estudio de las relaciones entre la adaptación a la diversidad en la escuela y las variables organizativas». En ZABALZA, M.A. (ed.). *Reforma educativa y organización escolar*, p. 831-843. Santiago de Compostela: Tórculo.
- CANTÓN, I. (1996). *Proyecto docente*. Universidad de León (material fotocopiado).
- GAIRÍN, J. (1990). «El contexto escolar». En MEDIANA, A.; SEVILLANO, M^a.L. (coord.). *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
- (1992). «Diseños organizativos que facilitan la implantación por los establecimientos educativos de programas de educación intercultural». En *SEP: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, p. 283-303. Salamaca.
- (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto para la actuación*. Madrid: La Muralla.
- GIMENO, J. (1992). «¿Qué son los contenidos de enseñanza?» En GIMENO, J.; PÉREZ, A. (ed.). *Comprender y transformar la enseñanza*, p. 171-223. Madrid: Morata.

- (1993). «El desarrollo curricular y la diversidad». En *III Jornades de l'educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona: ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, (material fotocopiado).
- IME (1994). *Diversitat*. Departamento de Educación. Ajuntament de Badalona (monográfico del Clip).
- LORENZO, N.; RUEDAS, M. (1995). «Diversitat: l'ampliació d'un concepte». *Guix*, 217, p. 25-29.
- LLORET, C. (1994). «Nos-altres». En IME: *Diversitat*. Departamento de Educación. Ajuntament de Badalona. (Monográfico del Clip).
- MARTÍN MORENO, Q. (1989). «El centro educativo versátil. La demanda de un nuevo tipo de centro educativo». En MARTÍN MORENO, Q. (coord.). *Organizaciones Educativas*, p. 23-62. Madrid: UNED.
- MELERO, L.; MONCLÚS, G. (1996). «La organización escolar ante la escuela de la diversidad: ¿una ocasión para “enseñar a aprender” o una ocasión para “aprender a enseñar”? He aquí la cuestión». En *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona (CD-ROM de comunicaciones).
- RUÉ, J. (1995). «El concepto de diversitat i model d'escola». En *Guix*, 217, p. 5-10.
- SAN ROMÁN, T. (1991). «Pluriculturalisme». En *Consell Escolar de Catalunya: quatre reptes per a la nostra escola*, p. 56-59. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- TOLEDO, M. (1986). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Madrid: Santillana.
- ZABALZA, M. (1991). «El trabajo escolar en un contexto multicultural». En *Actas del Congreso Internacional de educación Multicultural e Intercultural*. Ceuta.