

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA ORGANIZATIVA

Elena Leal Hernández
Francisco Díaz Cruz

RESUMEN

En este trabajo se plantea la relación existente entre la atención a la diversidad y los aspectos organizativos de un centro, exponiendo las condiciones organizativas imprescindibles para la puesta en práctica de un proceso de innovación, como viene a ser el de atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE: atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, organización escolar, condiciones organizativas, cultura organizativa.

ABSTRACT

This paper proposes the relationship between to diversity and its organizational aspects in a school or an academic environment. We explain the essential organizational conditions to put into practice an innovative process as it is turning out to be the attention to diversity.

KEY WORDS: attention to diversity, special educational needs, school administration, school organization, organizational conditions, school culture.

0. INTRODUCCIÓN

El currículum desde la LOGSE se plantea comprensivo e integrador, abierto y flexible. Esta apertura favorece la innovación y una cultura para el cambio, en la búsqueda de una mejora educativa.

La *atención a la diversidad* se enmarca dentro de esta concepción y aparece como el paso a una nueva cultura, una perspectiva diferente de educación y de sociedad (Arnaiz e Illán, 1996). Este proceso implica un amplio marco educativo, donde se integra no sólo la diversidad del alumnado, sino del profesorado, de diferentes agentes educativos, de estructuras organizativas complejas, de nuevas concepciones metodológicas y de formación, etc., un sinfín de cambios que, en sí mismos son y generan diversidad.

En este sentido, tan sólo la atención a la diversidad del alumnado supone un reto para el sistema educativo, ya que exige de éste adoptar un modelo organizativo que posibilite el acceso al currículo en igualdad de oportunidades,

pero aceptando las diferencias existentes en los individuos y en los grupos y que ofrezca, al mismo tiempo, respuestas ajustadas a las características y necesidades de todos (Alegre, 2000).

Pero la atención a la diversidad supone además una respuesta, desde y para el centro a la diversidad de intereses, motivaciones, de expectativas, capacidades... que se dan en los agentes y en el entorno educativo. El centro educativo, como institución compleja y diversa ha de, igualmente, diversificarse, abrirse y consolidarse como centro colaborativo, flexible, participativo y que dé respuesta a esa diversidad. Y así, los centros educativos y, en su conjunto, la sociedad, han de esforzarse por diversificarse para, no sólo aceptar la diversidad, sino para crearla, fomentando con ello la sociodiversidad (Garrido Landívar, 2001).

Complejidad y dificultad se entremezclan aquí. Toda esta complejidad y diversidad a nivel organizativo determina una serie de ajustes y modificaciones que se hacen necesarios para consolidar realmente el proceso de atención a la diversidad.

Nos centraremos pues en el análisis del ámbito organizativo, las implicaciones que sobre éste se producen cuando un centro asume un proyecto de atención a la diversidad. Distinguiremos, para este fin, y siguiendo el planteamiento de María Teresa González (1992), seis dimensiones organizativas, que conforman el centro: el entorno, la estructura, las metas, las relaciones, la cultura y los procesos organizativos.

Estas dimensiones se definen y configuran, necesariamente, en cada centros, constituyendo el *entorno* todos aquellos agentes internos y externos al centro implicados en el proceso educativo, y cuya interacción es fundamental para su desarrollo. Al mismo tiempo, se dan otras dimensiones: la *estructura*, delimitando los roles, funciones, condiciones y recursos de un centro; la definición de unas *metas* u objetivos comunes; la ejecución de unos *procesos*, tendentes a la mejora de la calidad educativa; las *relaciones* y *cultura* que se den en cada centro, diferenciadas en cada uno de ellos, y que configuran un modelo de trabajo determinado y una forma particular de entender la enseñanza... como veremos es una realidad multidimensional que debemos considerar para preparar las bases de un «terreno», el centro, que pueda dar realmente respuesta a esa diversidad.

No debemos olvidar que un proceso de integración o de atención a la diversidad es un proceso de innovación en el centro, y lo comentado anteriormente así lo demuestra. Influye en las «raíces» del centro, modificándolas sustancialmente, y son todas sus dimensiones las que han de amoldarse a las nuevas exigencias educativas, organizativas y sobre todo, actitudinales.

El objetivo final de este trabajo es el reflexionar acerca de la implicación de determinadas dimensiones organizativas en la respuesta, desde los centros educativos, a la atención a la diversidad, y, además, intentar profundizar en la importancia que tiene para ello el considerar los centros como unidades promotoras de innovación y mejora educativa.

La organización de un centro puede constituirse en un obstáculo más que en una ayuda para atender a todas las necesidades y demandas educativas que solicitan los agentes educativos, el alumnado... si las condiciones necesarias para ello no se dan adecuadamente.



¿Cómo puede la organización escolar favorecer la atención a la diversidad?, ¿existen algunas dimensiones organizativas decisivas en esa atención?, ¿a qué modelo teórico sobre atención a la diversidad subyace el planteamiento actual de la Administración?, y, en base a esto último, ¿puede responder la institución escolar a estos planteamientos? Éstos son algunos de los interrogantes que nos planteamos con esta reflexión.

Abordaremos estos interrogantes exponiendo, en primer lugar, los diferentes enfoques teóricos acerca de la integración y la atención a la diversidad. En segundo lugar, reflexionaremos sobre el papel de los centros escolares como contextos para proporcionar una educación para todo el alumnado en su diversidad. Finalmente apuntaremos las condiciones organizativas que facilitan esa atención a la diversidad, como proyecto de mejora de los centros.

1. ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA INTEGRACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El centro educativo ha adquirido mayor relevancia, en lo que se refiere a la preparación y delimitación de las condiciones físicas y personales, la dotación de recursos, las modificaciones estructurales, y demás situaciones que faciliten el atender a una población heterogénea, que se presenta cada curso escolar en los centros.

Desde los planteamientos de la LOGSE se debería tender a una escuela comprensiva, adaptada a las peculiaridades y diferencias individuales, a los conocimientos generalizables e interdisciplinares... una escuela abierta y no delimitadora, flexible y no segregacionista, centrada más en los procesos que en los productos, individualizada pero que tenga en cuenta la generalidad de sus alumnos y alumnas... en definitiva, una escuela que, más que protagonista, llega a ser una panacea de virtudes.

Pero esta concepción de la escuela y con tanta carga ideológica en su propia definición, no se ha configurado partiendo de la nada. La forma de entender la enseñanza, el papel de la escuela y la forma en que ésta debía favorecer un proceso de aceptación, si cabe llamarlo, como símil al de integración, es lo que ha generado diferentes enfoques teóricos o formas de considerar un proyecto con pretensiones tan innovadoras en los centros, como fue y ha sido la integración escolar.

Zabalza y Parrilla (1991) identifican tres diferentes concepciones que se han desarrollado acerca del proceso de integración en los centros educativos. En el cuadro núm. 1, aparecen, de forma esquemática, los principales supuestos, características e implicaciones a nivel organizativo, que desarrollan cada uno de ellos, sin que el surgimiento de uno signifique la desaparición del anterior, pues aún hoy se mantienen en las actuaciones de muchas concepciones que, desde hace tiempo, debieron quedarse obsoletas.

El primer enfoque planteado por estos autores considera la integración como el simple «emplazamiento físico del alumnado», desde esta perspectiva integrar es ubicar en el aula a los alumnos y alumnas con determinadas necesidades educativas especiales. Las implicaciones organizativas que se derivan de este enfoque son más

**CUADRO 1. ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA INTEGRACIÓN
Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

<i>Características</i>	1º ENFOQUE: EMPLAZAMIENTO DE LOS ALUMNOS	2º ENFOQUE: PROYECTOS DE INTERVENCIÓN SECTORIAL	3º ENFOQUE: INSTITUCIONAL
	<ul style="list-style-type: none"> - Normalización entendida como el trasvase físico de alumnos desde el sistema de educación especial al sistema ordinario. - Trata de determinar el ambiente escolar más eficaz para los alumnos deficientes comparando efectos diferenciales entre marco especial y el ordinario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno/a integrado como el eje de la integración. - Visión sectorial del alumno/a, centrada en su déficit. - Se consideran otras dimensiones, no sólo la integración física en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay una fusión entre la Educación Especial y la ordinaria. - Se pretende una implicación institucional del centro en este proceso. - Apertura a la <i>diversidad</i>.
<i>Supuestos básicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción simplista de la normalización, donde integrar sólo significa ubicar en el aula. - Servicios especiales para la integración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la respuesta escolar a las diferencias individuales. - Intenta abordar las competencias personales y sociales que deben poseer los alumnos integrados. - Apoyo a los nuevos profesionales. Redefinición de roles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se asume el principio de <i>Educación Comprehensiva</i>. - La integración se considera como un proceso global. - Implicación total del centro, y no en determinadas figuras. - La escuela responderá a las necesidades del profesorado. - Importancia del <i>contexto</i>. - Estructura de trabajo en grupo. - Más atención a la globalidad e individualidad.
<i>Investigaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigidas a comprobar resultados del emplazamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción y definición de programas de integración, de tipo experimental, basados en: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Preocupación en adaptación de la enseñanza. ⇒ Importancia a la socialización de niños integrados. ⇒ Modelos de orientación y apoyo a la integración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se centran en la investigación y desarrollo de modelos interdisciplinarios y contextuales, que abarcan a toda la comunidad educativa.
<i>Implicaciones organizativas</i>	<p><i>A nivel de centro:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Más bien de tipo estructural que cultural. - Aulas especiales en centros ordinarios. - Figuras profesionales especializadas. - Se implican sólo unos pocos agentes. <p><i>A nivel de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasas. - Las aulas de educación especial son autosuficientes y diferentes. - Escasas alteraciones en la organización del aula. - Proceso de integración del alumnado aparece como único protagonista. - Profesor como algo periférico, poco implicado. - Profesor de apoyo, «desintegrador». 	<p><i>A nivel de centro:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasa. El peso de la integración recae en el aula, y no en el centro en su conjunto. - Formación del profesorado importante, pero ajena al centro. - Redefinición de roles por la apertura al entorno. - La integración no es considerada un proceso global. <p><i>A nivel de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay grandes modificaciones. Cambio importante en el interior del aula. - Profesor tutor o de apoyo son los máximos responsables de la integración. - Organización de apoyos al alumnado como algo prioritario. - Necesidad de distribución de roles. - Aula de apoyo como espacio único para la integración. - Actividades en clase con dos flujos paralelos: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Actividad general para alumnos/as ordinarios. ⇒ Actividad específica para alumnos/as integrados/as. - Nuevas figuras de apoyo externo. 	<p><i>A nivel de centro:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El PEC lleva a una reconversión del propio centro. - Escuela y entorno como ámbitos del proceso de integración. - Escuela como responsable de la formación del profesorado. - Diseño y aplicación de un sistema de evaluación. - Trabajo en conjunto en la planificación y en gran parte de la labor docente. - Principio de continuidad didáctica. <p><i>A nivel de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los efectos más importantes se dan a nivel de centro, aunque éstos repercuten directamente en el aula.



bien de tipo estructural y con poco impacto en la práctica de aula, ya que se crean determinadas condiciones a nivel organizativo que hacen referencia a la aparición de nuevos roles y agentes dentro del centro, ajustes de horario... pero no se considera este proceso de integración como un cambio significativo en la cultura escolar. Al profesorado se le atribuye un papel periférico dentro del aula, no parece necesaria su implicación real, ya que ese papel se le otorga, en su caso, al profesorado de apoyo.

La integración así entendida no se considera un proceso de innovación en el centro, sino tan sólo un trámite burocrático a cumplir, con lo que se fomenta aún más la idea de que es innecesaria la implicación y participación de todos los agentes de la organización escolar en dicho proceso.

El segundo enfoque está centrado en proyectos de intervención sectorial, donde el alumno y alumna integrado/a es el eje de la integración, pero esta atención se centra en sus déficits o necesidades educativas, y no en el desarrollo del proceso de integración como proceso globalizador, en donde se tienen en cuenta todas las dimensiones que rodean al alumnado. Las implicaciones organizativas ya no son tan sólo a nivel estructural, sino que afectan a la formación del profesorado, a un trabajo en común, a una redefinición de roles, etc. Aunque con ciertas limitaciones: la integración como proceso es asumida en el contexto del aula, aunque no en el centro en su totalidad.

Por último, la tercera concepción o enfoque se acerca más al planteamiento que se desarrolla desde la LOGSE, mediante el cual se intenta favorecer una implicación institucional del centro en el proceso de integración, como principal agente institucional en la consecución de los objetivos propuestos para el proceso de integración. Aparece ya la idea de la apertura a la diversidad y la importancia del contexto, como principios que sientan las bases para la realización de un proceso de atención a la diversidad. Las implicaciones organizativas de este enfoque afectan a todas las dimensiones del centro y del contexto donde éste se ubica, desde la elaboración del proyecto educativo, formación del profesorado, aparición de nuevos sistemas de trabajo... hasta desembocar en la evaluación del propio programa y proceso llevado a cabo en el centro.

Si es ésta la línea de actuación y de comprensión de lo que supone dar respuesta a la diversidad en los centros educativos, debe darse así una nueva concepción de este proceso, pues hace referencia a la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que dota de mayor complejidad a la actividad docente y educativa en general.

Actualmente, el centro educativo adquiere otra dimensión. No sólo asume el papel de institución integrante e integradora, que proporcione a su alumnado una atención diferenciada, individual y, al mismo tiempo, globalizadora —aunque pueda parecer paradójico—, sino que, además, debe ser un servicio integrado dentro de un conjunto mucho más amplio de servicios sociales y comunitarios (Puigdellívol, 1998). Ésta debe dar cabida a la coordinación, participación e implicación del conjunto de la comunidad educativa. Se trata de una visión que podríamos llamar multisistémica, configurada en torno a la institución educativa, sobre la que influyen y se desarrollan múltiples factores.

Los planteamientos organizativos que facilitan la atención a la diversidad dependen de factores personales, en los que se incluyen los profesionales de la educación, el alumnado y las familias, factores funcionales (espacio físico y el tiempo escolar) y factores materiales, de dotación en los centros para el desarrollo de todas las funciones (Sola y López, 2000), y todos ellos deben aparecer reflejados en esa simbiosis que comentamos, necesaria en todos los centros.

Es necesaria la colaboración con las familias y con otros agentes sociales (trabajadores y educadores sociales, asistentes sanitarios, de servicios...), y la escuela debe ser el nexo de todos ellos en tareas propiamente educativas, o de otra índole, como: proyectos de prevención primaria, formación...

El marco de la atención a la diversidad justifica aún más esta necesidad de contar con los agentes de la comunidad educativa, que puedan responder adecuadamente a las necesidades de nuestro alumnado. Toda la intervención que se haga desde el centro será facilitada si contamos con la colaboración y participación de diferentes agentes que puedan proporcionarnos información, tanto a nivel del alumnado como del desarrollo del proceso educativo llevado a cabo en cualquier centro.

2. LOS CENTROS ESCOLARES COMO ENTORNOS ORIENTADOS A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Una escuela que integre necesidades, y no niños (García Pastor, 1993).

De una educación cuyo receptor era un grupo de personas concretas con unas discapacidades específicas, se ha llegado a una educación más focalizada en un conjunto de medidas, servicios, estrategias y recursos para dar respuesta a las necesidades del alumnado. No es éste el que debe adaptarse a lo que pueda ofrecerle una enseñanza general planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades habituales en la mayoría, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse de modo y manera que permita a cada alumno o alumna particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a sus necesidades, sean especiales o no (Gonzalo-Bilbao, 2001). Desde esta perspectiva, la organización escolar y la respuesta a las necesidades educativas especiales están en obligada interacción y su relación se plantea de manera bidireccional (Alegre, 2000). Por un lado, los aspectos organizativos del centro pueden favorecer o dificultar esa atención, pero también esa atención generará cambios en la organización escolar.

Además, esa diversidad del alumnado debemos enmarcarla en un contexto más amplio de diversidad global, es decir, en la de todas las dimensiones que se ven implicadas en el centro educativo y que también son diversas en sí mismas. Y dentro de ellas, algunas suponen la base en la que se desarrolle una verdadera educación en la diversidad. La respuesta a la atención a la diversidad desde el ámbito organizativo no supondría tan sólo el tomar medidas, fundamentales eso sí, como la dotación de más recursos materiales y personales, o la eliminación de barreras arquitectónicas en los centros... entre otras. Desgraciadamente, las barreras que ponemos no son sólo

de ladrillos y cemento, éstas son fáciles de eliminar; a las que hago mención son las barreras, muchas veces infranqueables, auténticos muros actitudinales, que dificultan en gran medida el desarrollo del proceso de atención en la diversidad.

El entorno donde se ubica el centro y que está compuesto por todos los agentes que, interna o externamente, lo configuran puede constituirse en el primer obstáculo que se plantea para dar respuesta a la diversidad. El centro educativo forma parte de ese marco social y es construido por esos mismos agentes que pueden facilitar o no esa respuesta. Las numerosas investigaciones realizadas en este ámbito (Feliciano García, 1993; Giné Giné, 1991, Verdugo Alonso, 1995) contemplan la necesidad de un cambio de actitudes, un fomento de actitudes positivas, como una de las primeras condiciones necesarias para dar respuesta a la atención a la diversidad. Con posterioridad a este cambio, se podrán llevar a cabo entonces las demás modificaciones organizativas.

Si existe una disposición al cambio en la mayoría de los agentes del centro educativo, hemos sentado las bases para la realización de una atención real a la diversidad de nuestros alumnos. Desde y en el centro debemos prepararnos para ese proceso. Sabemos que éste repercutirá en todas las variables que rodean al centro, tendremos que redefinir nuevos roles, crear nuevas figuras y agentes, modificar horarios, espacios, solicitar nuevos y variados recursos, asumir más horas de coordinación, más trabajo en conjunto... para que sepamos en qué consiste esa respuesta. Se acumulan demasiados propósitos y cambios, cierto. Pero son necesarios.

Puede parecernos más fácil modificar aspectos organizativos a nivel estructural, pero ¿cómo crear y posteriormente, mantener, consolidar el cambio de actitudes, nuestros valores, creencias, relaciones, formas de trabajo...?, ¿cómo cambiamos las tradiciones?

Las implicaciones organizativas de la atención a la diversidad son múltiples, y los grados de consecución de las mismas también, según la dificultad que entrañen las modificaciones. En este sentido, por ejemplo, nos será más fácil cambiar y ajustar nuestros horarios que considerar nuestra forma de trabajo como algo anquilosado.

Ese cambio de actitudes hacia nuestro trabajo y, en definitiva, hacia nuestra manera de entender la atención a la diversidad del alumnado que acude a nuestros centros debe ser fomentada desde y en los mismos. Debe existir una apertura del centro, reflejada en su proyecto educativo, a la participación activa y directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe haber una transparencia real en las actuaciones, con objetivos claros y comunes. Debemos intensificar el papel de nuestra información y formación, pues muchas veces carecemos de ambas. El profesorado y otros agentes educativos pueden sentir miedo y frustración ante cómo reaccionar y trabajar con las necesidades que presenta nuestro alumnado, o nuestros hijos e hijas. Necesitamos formarnos para crear actitudes positivas hacia todo esto. El concepto de actitud debe ser entendido como una entidad social que abarca los pensamientos, opiniones y experiencias que se desarrollan en contextos culturales interdependientes específicos (Vlachou, 1999, pp. 85), y por esta razón debemos debatir, formarnos y consensuar nuestra forma de entender la atención a la diversidad.



3. CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A partir de la propuesta de María Teresa González (1992) acerca de las dimensiones organizativas de los centros educativos, vamos a reflexionar sobre ellas para descubrir cómo se deben desarrollar ciertas condiciones que puedan favorecer la respuesta a esta atención a la diversidad.

En la atención a la diversidad, el entorno del centro tiene una importancia vital, así como la relación que mantiene con agentes externos. En este sentido, los padres, agentes no tan externos como podría pensarse, adquieren aquí una gran relevancia. El nexo familia-escuela y la necesidad de éste queda sobradamente demostrada, pero centrándonos en la atención a la diversidad, ésta importancia parece aumentar.

Los padres y las madres deberían buscar en el centro esa referencia educativa, por la necesidad de información, apoyo e incluso, formación. Ellos, conjuntamente con el profesorado, deben formarse en lo referente a la respuesta educativa que se dé a los niños y niñas de cada centro. No sólo han de implicarse proporcionándonos información sobre las características personales de sus hijos e hijas, sino que además han de participar en los centros a través de los canales propiamente formales de que disponen (Consejo Escolar de Centro, AMPAs...), así como de aquellos que permiten un contacto directo con el profesorado y el aula.

La planificación del centro y la actuación docente deben dar cabida a esta colaboración con los padres, que han de asumir este papel de colaboradores, más que el de simples observadores. Colaboradores que pueden aportarnos su visión de lo que suponen conceptos como la solidaridad, tolerancia... o en la creación de los marcos de acción individualizada que llevaremos con sus hijos e hijas.

El centro ha de fomentar la necesidad de esta implicación de las familias en los procesos educativos, mostrando lo beneficiosa que puede llegar a ser esta colaboración.

El contacto con las familias nos ayuda a elaborar una respuesta adaptada a sus necesidades, ya que necesitamos obtener toda la información y apoyo posible para propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje con verdadero significado y generalizable.

Otro agente del entorno inmediato —a veces, percibido por el profesorado como algo bastante lejano— es la Administración, en primer lugar porque es quien establece el marco normativo para la atención a la diversidad, siendo tan sólo simplemente unos bosquejos de lo que, en realidad, supone un complejo proceso, diferente y diferenciado. En segundo lugar, la Administración demanda del profesorado el cumplimiento de documentación de carácter administrativo, lo que requiere una dedicación específica para ello, convirtiéndose esto muchas veces en una labor algo tediosa. Y en tercer lugar, ofrece esquemas de actuación descentralizados, nada acordes con las particularidades de cada centro y con su diversidad.

La segunda dimensión citada: la estructura, también se ha de modificar, basándose en una redefinición de roles, horarios, organización del alumnado, modificación o creación de espacios y recursos materiales... El centro parecerá un au-

téntico «campo de minas», tras estos cambios; pero, sin ellos, que son los más elementales (ej. eliminación de barreras arquitectónicas, consideración de agrupamientos flexibles, dotación de recursos necesarios...), no podemos proseguir en el intento.

El proceso de integración implicó la creación de figuras profesionales nuevas (equipos psicopedagógicos, de apoyo, profesores de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje...), lo que generó múltiples modificaciones de la estructura organizativa de los centros y eso supuso, además, algunos cambios significativos en las relaciones y en la propia cultura pedagógica de los centros. Aunque, quizás, no hayan sido suficientes, puesto que aún ha de generarse esa disposición al cambio.

Aunque María Teresa González (1992) hace referencia a la dimensión valores como aquellas concepciones, más o menos compartidas, acerca de qué es deseable dentro de la organización, Santana (1995) habla de la misma dimensión, pero con otro concepto, el de metas, como aquellos intereses o propósitos que comparten una serie de personas, y que les llevan a organizarse para desarrollar una actividad o trabajo, y que en el ámbito escolar estas metas vendrían a corresponderse con los propósitos educativos que se planteen en el centro.

La aceptación de determinados propósitos o valores supone un compromiso por parte de los diferentes agentes educativos, que, en el caso de asumir la filosofía de la atención a la diversidad, ha de asentarse en mayor medida, ya que supone la aceptación colectiva de una serie de valores y principios como no discriminación, igualdad y equidad, no siempre fáciles de consensuar.

La dimensión procesos comprende aquellos mecanismos que permiten que el centro funcione en el día a día, así como aquellos generados para obtener una mejora de la actividad educativa, y que, en definitiva, contribuirían a la consecución de la atención a la diversidad, como meta en sí misma de mejora de la calidad educativa.

Entre estos procesos cabe citar la importancia de la planificación, como uno de los mecanismos que mayores implicaciones adquieren en la respuesta a la atención a la diversidad personal, cultural y social del alumnado. La flexibilización del currículum, considerado éste como proceso, las adaptaciones organizativas a planificar en el centro, tanto a nivel de los elementos de acceso al currículum (recursos espaciales, materiales...) como a nivel de los elementos básicos (objetivos, contenidos, metodología...), la plasmación en los proyectos de aquellos valores y de la concepción que se posea de la diversidad... todo ello supone cambios significativos que el centro debe asumir en su globalidad, y que afectan a tareas como la dirección y gestión, y otros procesos que han de llevarse a cabo para mejorar aquello que ocurre a nivel de aula. Sería conveniente recordar aquí las investigaciones que reflejan la importancia de la labor ejercida por los equipos directivos en los procesos de innovación en los centros, y de cómo éstos podrían favorecer el de educar en la diversidad.

Las relaciones hacen referencia a los patrones concretos de vida social que se desarrollan dentro del centro, a los sistemas de relaciones interpersonales: relaciones de comunicación informal, compañerismo, amistad y profesionales, articuladas sobre afinidades, intereses comunes, modos similares de ver y entender la



escuela y la educación... y también relaciones micropolíticas, de luchas, pactos, negociaciones, influencias, coaliciones... todo ello manifestado en un determinado clima escolar.

La dimensión cultura hace referencia a los valores, creencias, tradiciones... que posee el centro y que forman parte del mismo, configurando su peculiar forma de ser y de entender la enseñanza. Ésta es, con seguridad, la dimensión que más resistencias suele presentar a la hora de crear un proceso de innovación en el centro, ya que el principal problema para llevar a cabo una pedagogía de la diversidad está, precisamente, en las convicciones sociales, culturales y pedagógicas de todos los agentes implicados (Illán, 1996). En este sentido, la cuestión que nos plantearíamos a continuación, y conectando nuevamente con el tema debatido, sería la siguiente: ¿de qué manera habría que modificar la cultura del centro, para poder conseguir, en el mismo, una atención a la diversidad?

Siguiendo la línea de lo expuesto hasta el momento, todas las dimensiones organizativas conllevan una serie de condiciones previas, necesarias para este proceso de «educar en la diversidad» (cuadro núm. 2). Si consideramos este proyecto como un proceso de cambio, daremos un papel central a la dimensión cultura, ya que todo cambio organizativo requiere, ineludiblemente, un cambio cultural (González, 1992). En esta dimensión incluimos la necesidad de un cambio en las actitudes de todos los agentes del centro y de la comunidad escolar. Necesitamos unas actitudes favorables a la pedagogía de la diversidad, para poder conseguir los demás propósitos. Podría considerarse ésta la primera condición para que, realmente, se dé una educación en y para la diversidad.

Es necesario reconstruir la cultura escolar y organizativa para llevar a cabo modificaciones o adaptaciones en las demás dimensiones organizativas, aunque evidentemente todas ellas estén sumamente interrelacionadas en la consecución de cualquier proceso de innovación educativa.

Así pues, las condiciones necesarias para esa atención, desde estas dimensiones, se fundamentan en: mayor implicación y participación, valores, propósitos y principios pedagógicos asumidos por consenso, planificación conjunta, trabajo más coordinado, una mayor implicación del conjunto del profesorado en el proceso de cambio, reconstrucción de relaciones, nuevo modelo de enseñanza, todo ello con el propósito de crear una «escuela como espacio ecológico» (Arnáiz e Illán, 1996), que dé cabida a la respuesta a la diversidad del alumnado. Todo esto influye, notablemente, en la cultura y las relaciones que se den entre los diferentes agentes de la comunidad educativa, pues éstas son las que proporcionan ese carácter diferenciador a cada centro.

Es cierto que necesitamos disponer de recursos espaciales y temporales suficientes, ya que debemos posibilitar unas condiciones estructurales y ambientales adecuadas. Pero el énfasis de esta reflexión está en que, primeramente, debemos tener una actitud abierta a la diversidad, dar cabida y respuesta a ella, para, posteriormente, poner en funcionamiento otros elementos importantes que favorezcan esa respuesta.

Las creencias, los valores, nuestras actitudes, nuestra forma, individual y grupal, de entender la atención a la diversidad y las relaciones que se den entre los



CUADRO 2. DIMENSIONES Y ADAPTACIONES ORGANIZATIVAS NECESARIAS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



diferentes miembros de la comunidad educativa son las bases de la atención que podamos dar a nuestros alumnos y alumnas. La modificación, ampliación o creación de espacios, recursos materiales... se suman, posteriormente a ese objetivo; pues el reto está en generar o cambiar las actitudes, ya que sin ello se hace irrelevante una nueva agrupación del alumnado, de recursos, de horarios...

Tal y como García Pastor (1993) argumenta, no se trata únicamente de crear algo nuevo, como sería la atención a la diversidad, sino lo que realmente hace falta es superar condiciones y situaciones pasadas —y aún presentes, en muchos casos—. Hay que reconstruir y replantear los roles de cada agente del centro, las relaciones entre ellos, e incluso las formas de entender el trabajo. Y esto, con frecuencia, es lo que supone el mayor freno a cualquier proceso de cambio educativo.

Todo proceso de cambio no supone inmediatez ni posturas radicales, todo lo contrario. Conlleva reflexión, consenso y pausas. Una cultura de centro que ya está generada antes del proyecto de cambio supone el tener presente que hay que construir un mínimo denominador común y a partir de ahí intentar generar una apropiación colectiva del proyecto por parte de la comunidad educativa.

4. CONCLUSIONES

Tras lo expuesto se hace evidente la necesaria conexión entre determinadas condiciones organizativas y la introducción de una innovación en los centros, como es el caso del proceso de atención a la diversidad. Esta relación se configura desde los ámbitos más visibles de la organización escolar, como es la infraestructura que disponga, la dotación de recursos, eliminación de barreras arquitectónicas..., hasta aquellos no tan evidentes, pero, quizás más necesarios, como son los cambios a realizar en la forma de entender la enseñanza, las creencias, los valores, actitudes... todo ello más difícil de modificar y consolidar.

Pero en la realidad educativa actual parece confluír todo ello de una forma caótica, pues, en ocasiones, aunque tengamos las condiciones organizativas necesarias para llevar a cabo ese proceso, nuestras actuaciones aparecen descoordinadas, nuestras relaciones de trabajo no se basan en la consecución de fines o metas comunes, nuestras creencias, actitudes u opiniones no comparten todos los requisitos básicos para entender la pedagogía de la diversidad... Y, otras veces, el profesorado, en general, aunque aboga por un trabajo conjunto, más formación, mayor implicación organizativa y realización de cambios necesarios para dar respuesta a la diversidad del alumnado, debe reconocer la escasa formación proporcionada, así como la insuficiente infraestructura de la que se dota a los centros para dar esa respuesta.

En realidad, en las escuelas cuesta asumir que atender a la diversidad no es sólo debido a la presencia de los alumnos y alumnas del centro, sino que se requiere un replanteamiento en profundidad de su propio funcionamiento y organización. Sí, es cierto que hemos abordado, de alguna forma, esta diversidad, flexibilizando los planteamientos educativos y curriculares, pero no lo hemos hecho así en cuanto a la forma de entender la propia dinámica del centro y la actividad educativa que en él se desarrolla.

Todo lo que ocurre en la escuela tiene un significado que se construye a partir de las vivencias de todos los componentes de la comunidad educativa que configuran, a su vez, la historia del centro. En estos significados propios de cada centro es donde debemos construir la atención a la diversidad. La idiosincrasia de cada centro, los componentes que allí conviven y la red de relaciones que se establecen entre el claustro, los alumnos y alumnas y las familias configuran un marco diferenciado en cada centro, que ha de ser el soporte de los planteamientos a llevar a cabo para una respuesta a la diversidad del alumnado.

Centrándonos así, en el factor humano al que hacemos referencia: todos y cada uno de los componentes de la comunidad educativa, se hace necesario descubrir la importancia que adquieren algunos de los elementos organizativos básicos para esta respuesta a la diversidad: las creencias, los valores, las actitudes... Necesitamos generar, cambiar o consolidar unas actitudes abiertas a esta atención a la diversidad del alumnado, para, posteriormente, poner en marcha otros cambios organizativos a nivel estructural, facilitadores, igualmente, de este proceso de innovación en el centro.

La implicación de diferentes agentes en los centros, genera, de antemano, una diversidad de creencias, valores, actitudes... que habrán de ser consensuadas

para configurar cómo concebiremos, desde el centro, como unidad, esta respuesta a la diversidad.

En definitiva, la pedagogía de la diversidad se nos muestra como un proceso complejo, pues no sólo debemos dar respuesta a la diversidad del alumnado, sino que se debe caer en la cuenta de dar respuesta, igualmente, a la diversidad de los centros, del profesorado, de las relaciones de trabajo, de los valores, creencias, actitudes... y entonces comprender que habrá, irremediabilmente, diferentes formas de entender la atención a la diversidad.



BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRE DE LA ROSA, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Ed. Aljibe, Málaga.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. e ILLÁN ROMEU, N. (1996). «Procesos de enseñanza —aprendizaje ante las necesidades educativas especiales». En ILLÁN ROMEU, N. (coord.): *Didáctica y organización en educación especial*. Málaga. Aljibe, pp. 69-90.
- FELICIANO GARCÍA, L.A. (1993). «Evaluación del proceso de integración. ¿Qué opina el profesorado?» En ACOSTA, V. et al.: *Programas de evaluación e intervención en educación especial*. Actas de las VIII Jornadas de Educación Especial, pp. 121-131.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. PPU, Barcelona.
- GARRIDO LANDÍVAR, J. (2001). «La Educación Especial entre dos milenios: perspectiva y prospectiva». *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 4 (2), 81-103.
- GINÉ, J. y GINÉ, C. (1991). «Respuesta de la escuela a las necesidades educativas especiales». En BARROSO PLASENCIA, E. (coord.): *Respuesta educativa ante la diversidad*. Amarú, pp. 185-189.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1992). «Centros escolares y cambio educativo», en J.M. ESCUDERO MUÑOZ y J. LÓPEZ YÁÑEZ (coords.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo Ediciones. pp. 71-95.
- GONZALO-BILBAO FERNÁNDEZ, P.I. (2001). «La respuesta a las necesidades educativas especiales en el País Vasco. Recorrido por el proceso normativo». *Educación, Desarrollo y diversidad*, núm. 4 (2), 31-48.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- SANTANA BONILLA, P. (1995). *La escuela: algunas de sus características como organización*. Documento no publicado.
- SOLA MARTÍNEZ, T. y LÓPEZ URQUIZAR, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Grupo Editorial Universitario.
- VLACHOU, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Ed. La Muralla. Madrid.
- VEGA, A y OTROS (1985). *Pedagogía terapéutica: problemática y perspectivas*. Bilbao, ICE.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI, Madrid.
- ZABALZA BERAZA, M. y PARRILLA LATAS, A. (1991): «La organización escolar frente a la integración», en J. LÓPEZ YÁÑEZ y B. BERMEJO RAMOS (eds.). *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, pp. 381-416.