

Percepción y tratamiento de la diversidad humana desde el análisis del discurso de futuros educadores¹

Sonia García-Segura², María José Martínez-Carmona³, Carmen Gil-Pino⁴

Resumen

Introducción. Este trabajo presenta una investigación cualitativa en la que se interroga el discurso alojado en los textos normativos sobre el principio de *atención a la diversidad* en función de la experiencia escolar y docente de estudiantes de posgrado de una universidad española. **Objetivo.** El objetivo es traspasar los límites de la superficie de las palabras que exhiben los textos legales y acceder al trasfondo de estos a la luz de vivencias significativas narradas por las personas participantes. **Materiales y métodos.** El enfoque de investigación que se va a emplear es de corte cualitativo dado su carácter flexible y abierto, ya que este tipo de diseño permite abordar el estudio de problemáticas en la educación superior. **Resultados.** Los hallazgos desvelan la existencia de cuatro fenómenos inadvertidos: i) la creación del otro como

prototipo de su cultura, ii) el distanciamiento de este y la alienación de la diversidad, iii) la elevación de una cultura sobre las otras y, finalmente, iv) la demonización de estas. **Conclusiones.** Este trabajo permite afirmar que la percepción y el tratamiento de la diversidad están aquejados de cuantiosos sesgos culturales. La proposición final es una invitación a los docentes a que reflexionen sobre su propia práctica para conocer los posibles e inadvertidos desajustes entre esta y los moldes legales, pues solo tomando consciencia de la distancia entre lo que es y lo que debe ser se pueden reconducir las acciones con vistas a crear en los centros educativos una atmósfera de respeto hacia la diversidad.

Palabras clave: atención a la diversidad, prácticas discursivas, desarrollo integral, reflexión, formación docente.

1 Artículo original derivado del *proyecto de investigación denominado Proyecto de coordinación para la innovación en la Facultad de Ciencias de la Educación*, de la Universidad de Córdoba (España) y ejecutado entre septiembre de 2016 y julio de 2020.

2 Doctor en Antropología Social, Universidad Granada, docente-investigador del Departamento de Educación y miembro del grupo de investigación INCICE de la Universidad de Córdoba (España). Correo: sgsegura@uco.es / Orcid: 0000-0003-2928-3334

3 Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Córdoba, docente investigador del Departamento de Educación y miembro del grupo de investigación EDISO, Universidad de Córdoba. Correo: m32macam@uco.es / Orcid: 0000-0002-6823-1281

4 Doctor en Educación, Universidad de Córdoba, docente titular del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba (España). Correo: ed1gipim@uco.es / Orcid: 0000-0002-8062-2250

Autor para Correspondencia: sgsegura@uco.es

Recibido: 27/07/2022 Aceptado: 22/05/2023

*Los autores declaran que no tienen conflicto de interés

Perception and Treatment of Human Diversity from the Discourse Analysis of Future Educators

Abstract

Introduction. This paper presents a qualitative research study which questions the discourse of normative texts regarding the principle of attention to diversity according to the academic and teaching experience of postgraduate students at a Spanish university. **Objective.** The aim is to go beyond the limits of the surface of the words used in legal texts and access their underlying meaning based on personal experiences narrated by the participants. **Materials and methods.** The research approach to be used is qualitative, given its flexible and open nature, as this type of design allows the study of problems

in higher education to be addressed. **Results.** The findings reveal the existence of four unnoticed phenomena: the creation of the other as the prototype of their culture, the alienation of the other and the alienation of diversity, the elevation of one culture over the others and, finally, the demonization of these cultures. **Conclusions.** This paper affirms that the perception and treatment of diversity are afflicted by considerable cultural biases. The final proposition is an invitation to teachers to reflect on their own practice and its legal framework in order to be aware of the possible and unnoticed mismatches between them, because only by being aware of the gap between what is and what should be can actions be redirected to the creation of an atmosphere of respect for diversity.

Keywords: attention to diversity, discursive practices, comprehensive development, reflection, teacher training

Percepção e tratamento da diversidade humana a partir da análise discursiva dos futuros educadores

Resumo

Introdução: Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa na qual o discurso dentro de textos normativos sobre o princípio da atenção à diversidade é interrogado em termos da escola e da experiência de ensino dos estudantes pós-graduados em uma universidade espanhola. **Objetivo.** O objetivo é ir além dos limites da superfície das palavras exibidas nos textos legais e acessar o fundo desses textos à luz das experiências significativas narradas pelos participantes.

Materiais e métodos. A abordagem de pesquisa a ser utilizada é qualitativa, dada sua natureza flexível e aberta, pois este tipo de projeto nos permite abordar o estudo de problemas no ensino superior. **Resultados.** Os resultados revelam a existência de quatro fenômenos despercebidos: a criação do outro como protótipo da sua cultura, a alienação do outro e a alienação da diversidade, a elevação de uma cultura sobre as outras, e finalmente a demonização destas culturas. **Conclusões.** Este trabalho permite-nos afirmar que a percepção e o tratamento da diversidade são afligidos por numerosos preconceitos culturais. A proposta final é um convite aos professores para que reflitam sobre sua própria prática, a fim de estarem cientes dos possíveis e despercebidos desencontros entre ela e os moldes legais, pois somente estando conscientes da lacuna entre o que é

e o que deve ser é que as ações podem ser redirecionadas com vistas a criar um ambiente de respeito à diversidade.

Palavras-chave: atenção à diversidade, práticas discursivas, desenvolvimento integral, reflexão, formação de educadores.

Introducción

Dado que el ser humano es una maravillosa obra imperfecta y en continua construcción, el cometido primordial de todo establecimiento pedagógico es su perfeccionamiento con el fin de que pueda desplegar todas las potencialidades que encierra. Así, las leyes y los proyectos educativos deben contener la simiente de mundos mejores para todos y las prácticas deben producirlos. Casi automáticamente surge en las investigadoras el afán por escudriñar el estado de las cosas, por horadar la epidermis de las expresiones *pedagogía* y *pedagogía de la diversidad* y descender a sus profundidades con actos intelectivos intensos que les permitan contraponer las sólidas conceptualizaciones teórico-normativas reinantes y la decantación de evidencias de escolares violentados y repudiados. Como propone Bernstein (1990, p. 14), las teorías “deben ser interrogadas, pues no portan legitimidad en sí; su legitimidad es una función de lo que es su práctica”.

Así, pese a que la Revolución francesa y la contemporaneidad propician un cambio sustantivo en la manera de concebir la educación, que deja de ser un privilegio y se convierte en un derecho y pese a que la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) proclama en su artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación”, no existe todavía educación para todos. La Unesco estima en 773 millones los analfabetos que hay en el mundo actualmente. En España, según refleja un informe publicado en 2020 por el Instituto Nacional de Estadística ([INE], 2020), casi 600.000 personas mayores de dieciséis

años no saben leer ni escribir. A ello habría que añadir el elevado porcentaje de abandono escolar computado en España en 2020 que fue de un 16 %.

Según la filosofía aristotélica, el ser humano llega a este mundo sin acabar, con un proyecto genuino y con el imperativo categórico de desarrollarlo. Si por razones ajenas a su voluntad no puede desplegarlo tiene derecho, todo el derecho, a pedir cuentas de ello (Ortega y Gasset, 2004). Dar respuesta a este demandante que no ha podido conquistar su propia forma –la forma del ser humano que debería haber sido, que le pertenecía (que le pertenece aún)– entraña admitir la responsabilidad de educadores, políticos y ciudadanos en general, cada vez más acomodados, más quietos, más ajenos a los dramas del prójimo (próximo). La tarea, la dignidad del estudioso de la educación no puede consistir en explicar los fenómenos injustos sino en evitar que sigan produciéndose, del mismo modo que la del albañil no es esclarecer por qué se caen las casas sino construirlas de modo que no se caigan.

Atención a la diversidad en las políticas internacionales y nacionales

Desde finales del siglo XX, la idea de *atención a la diversidad* empieza a adquirir presencia en los textos normativos nacionales e internacionales. Ciertamente es copiosa la producción legal apoyada en una filosofía humanista y humanitaria cuya razón de ser se halla en el derecho de todas las personas a alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, también conocidos como Objetivos del Milenio (ODM) (ONU, 2000), son

ocho propósitos de desarrollo humano fijados por los 189 países miembros de las Naciones Unidas que se propusieron lograr para el año 2015 y están referidos a problemas graves de la vida cotidiana. En 2015 se evaluaron los progresos y se amplió la lista, pasando a llamarse Objetivos de Desarrollo Sostenible, conocidos también como Objetivos Mundiales (ONU, 2015). Se adoptaron por todos los países miembros de la ONU para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030. Son diecisiete y están integrados, ya que reconocen que las intervenciones en un área afectan los resultados de otras y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad medioambiental, económica y social. Para alcanzarlos se necesita la creatividad, el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros de toda la sociedad.

El Foro Mundial sobre Educación, celebrado en 2015 en Incheon, Corea del Sur, finalizó con la aprobación de una declaración fruto del consenso entre representantes de gobiernos, organizaciones internacionales y la sociedad civil de todo el mundo. El documento establece unos objetivos ambiciosos en cuanto a la extensión de la educación a todas las personas del planeta, que habría de lograrse en los siguientes quince años. Hay que destacar el énfasis que pone en ella como derecho humano y como bien público que posibilita el ejercicio del resto de derechos y obligaciones. Y dado que es también la piedra angular del desarrollo sostenible, el texto plantea transformar la realidad a través de esta lo que requiere garantizar que sea inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Domínguez Figaredo (2019, p.10) explica a la perfección la idea: “en un mundo de interconexión global y cambios rápidos, el aprendizaje es una actividad que ocupa toda la vida y que está integrado en el mundo real del trabajo, la acción cívica y la participación social”.

En España, la actual Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE), encierra la voluntad política en materia de educación y marca las líneas del quehacer pedagógico. Dicha ley reemplaza a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Con ella desapareció una importantísima medida de atención a la diversidad establecida por normativas educativas anteriores que permitían adaptar el currículo y la metodología a los estudiantes con dificultades de educación secundaria para que pudiesen conseguir los objetivos y las competencias de la etapa y, por ende, el título de graduado, nos referimos a los Programas de Diversificación Curricular (Benavot, 2006; Campos Barrionuevo, 2021; Icart y Vilá, 2019).

Pues bien, como el progreso exige que hoy intentemos superar la legalidad de ayer y mañana la de hoy, la actual ley educativa, la LOMLOE, establece como pilares fundamentales del sistema los derechos de la infancia consignados en la *Convención sobre los derechos del niño* de Naciones Unidas (ONU, 1989) y proclama la obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento sin trabas de dichos derechos. Así, plantea un enfoque transversal dirigido a que todo el alumnado pueda alcanzar el éxito académico, lo que implica la mejora continua de los centros educativos y una mayor individualización del proceso de enseñanza. En el preámbulo de dicha ley consta que su finalidad no es otra que:

Establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos.

Recupera los programas de diversificación curricular desde tercer curso de educación secundaria obligatoria, y ello porque la atención a la diversidad constituye un pilar fundamental de la actual norma. Esta determina el tratamiento individualizado de los estudiantes con el fin último de que todos ellos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional bajo los preceptos de igualdad, equidad y no discriminación por razón de sexo, discapacidad o enfermedad.

Estado de la cuestión: desorden en torno al concepto de diversidad

Ahora bien, a poco que se conozca la realidad escolar habrá de admitirse la enorme confusión que hay en torno al concepto de diversidad, un significado interesadamente retorcido que acusa el peso de la historia y de la cultura, en algunas ocasiones, la diversidad es todo lo que no somos nosotros; es lo extraño, lo distante, lo problemático, lo anormal. Esto es lo que hemos aprendido en los procesos de socialización, como nos apuntan Gil del Pino y García Segura (2020): “la cultura nos sirve unos clichés que ha elaborado a lo largo de su desarrollo y nos enseña a encajar en ellos la riquísima diversidad humana. Inadvertidamente esta adquiere el carácter de atributo grupal” (p. 34). Así, los diferentes grupos sociales contruidos socialmente, tales como musulmanes, los gitanos, los homosexuales o las mujeres se levantan en nuestro cerebro como realidades potentes e inalterables. Las imágenes que tenemos de ellos confirman ideas, costumbres y actitudes elaboradas socialmente, políticamente, y que son fruto de un error de perspectiva (Ametrano, 2015; Guilherme y Dietz, 2014; García Castaño y Olmos Alcaraz, 2012; Soria y Rubio, 2003).

Sin embargo, “la verdad no es nunca lo que vemos sino precisamente lo que no vemos” (Ortega y Gasset, 2004, p. 184). Es necesario, por tanto, situarse en el ámbito

de la diversidad de cada individuo respecto al otro, una diversidad natural y, por consiguiente, normal. Ello implica admitir la singularidad y complejidad de todas las personas, mirarlas frente a frente y reconocer sus fisonomías particulares. Entonces veremos que estas conforman un arco iris espléndido e inmenso. Los filósofos se han percatado de ello desde la época clásica, de ahí que la educación en la cultura griega debía contemplar y valorar como riqueza las características individuales, dado que el ser estaba constituido por dos principios: esencia (común) y potencia (proyecto singular). Por su parte, Vives (1985), hace una penetrante descripción de los distintos tipos de ingenios o estilos intelectuales que presentan los escolares y aborda la manera de conocerlos y orientarlos. Y es que “en cada hombre hay, como decía Montaigne, un ser maravillosamente vario y ondulante” (Ortega y Gasset, 2004, p. 185).

De lo anterior se desprende que las uniformidades predicadas continuamente se sustentan en meras ficciones y apariencias, pues en la naturaleza no existen unidades calcadas e inalterables sino diversas y en flujo permanente. Vivimos, por tanto, en el reino de las cosas particulares y concretas, un mundo en el que los seres humanos somos entidades originales e inasibles que nos construimos y autoidentificamos en la relación con los demás, que son radicalmente distintos a nosotros, pero también iguales, porque igualdad y diversidad, contrariamente a lo que se suele pensar, no son conceptos opuestos sino compatibles. Somos iguales en términos de dignidad y de derechos y diversos dada la complejidad que nos caracteriza (Contreras, 2019).

Sentada ya la noción de diversidad, la atención a la misma no puede consistir en otra cosa que en promover la participación de todas las voces, en reconocer y aceptar la singularidad de cada estudiante y en ocuparse de que todos alcancen el desarrollo pleno de sus potencialidades y el máximo nivel de

logro (García Castaño y Olmos Alcaraz, 2012). Tiene que ver, por tanto, con el alumnado completo, pero los que deben concentrar más atención han de ser los más vulnerables a los procesos de exclusión. Ello exige contar con un profesorado empático, sensible, convencido de que sus estudiantes son todos y dispuesto a hacer el viaje de su propia mejora (García-Fernández *et al.*, 2021). Lo primero y primordial es el *otro*, no su cultura, y el *otro* es un ente concreto, singular, un alguien, un ser enorme que se expande por encima de las categorías previas de clasificación, un ser con la dignidad irrenunciable de persona. Ortega-Ruiz (2004, p. 65) plantea una pedagogía de la alteridad: “se trata de entender al otro como «otro», no ya exclusivamente en relación con su cultura y tradiciones”. Por su parte, Jover (2004, p. 95) propone una pedagogía de la mirada que enseñe a ver al otro como “un *tú* [...] *valorativamente único*, un ser singular que no se agota en categorías previas de identificación”.

De las consideraciones anteriores se desprende que la identidad del individuo se acuña soberbiamente tanto sobre elementos personales como culturales, y ello en una química tan íntima y misteriosa que es imposible conocer el procedimiento de composición que da mayor intensidad y fuerza a un elemento que a otro. Dos son, por tanto, las dimensiones de la diversidad: la individual y la social (Ametrano, 2015; Soria y Rubio, 2003). Dentro de la primera cabe distinguir entre aspectos biológicos, como el sexo, la edad, la fisiología; y psicológicos, en los que se contemplan la personalidad, los intereses, los rasgos cognitivos y afectivos, el nivel de desarrollo, la motivación o el estilo de aprendizaje. La dimensión social, por su parte, integra variables como el género, la etnia, la clase social, la religión, la lengua, la cultura o la procedencia geográfica. No cabe, pues, equívoco: los individuos son únicos e irrepetibles. Encierran dentro de sí una gran riqueza de variables tanto personales como sociales (Vázquez, 2001). No pueden ser

reducidos en modo alguno a estas últimas, lo que significa que las diferencias no han de establecerse entre grupos sino entre sujetos, unos sujetos fraguados con unos ingredientes que los constituyen y les confieren una fisonomía personalísima. Su esencia inasible se podrá presentir, adivinar..., pero nunca conocer enteramente ni encorsetar.

Lo anterior desemboca en la necesidad de que los educadores se embocen en la esperanza freireana como en una capa y apliquen sobre todo su estudiantado una mirada utópica que les permita verlos llenos de posibilidades, no de limitaciones, y ayudarles a alcanzar el éxito educativo, entendiendo por tal la obtención del título de mayor prestigio que existe, que es el título humano (García-Fernández *et al.*, 2021). Como señala Steiner (2004) “si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos” (p. 126). Es por ello que se plantea la presente investigación, con la que se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué entienden por diversidad los futuros educadores?, ¿la conciben como un atributo individual o de grupo?, ¿qué tipos de experiencias escolares y docentes de atención a la diversidad han vivido?

Metodología

Por lo que atañe a la metodología de investigación, se decidió emplear una de carácter cualitativo pues esta constituye un modo de proceder que posibilita adentrarse en la complejidad del objeto de estudio, lo que permite no solo conocerlo sino también comprenderlo y transformarlo. Así, desde esta metodología y mediante el análisis del discurso se ha podido recoger una gran variedad de visiones sobre el fenómeno de estudio (Gil del Pino y García Segura, 2020; Ametrano, 2015; Contreras, 2019; Guilherme y Dietz, 2014; García Castaño y Olmos Alcaraz, 2012; Ortega-Ruiz, 2004; Soria y Rubio, 2003;

Vázquez, 2001), hacer interpretaciones sobre la realidad social de los participantes y atribuir significados a sus opiniones y experiencias (Iñiguez Rueda, 2006; González Becerra, 2021; López Alonso, 2004). No obstante, este enfoque no está exento de dificultades, entre las que cabe destacar la gran cantidad de tiempo que requiere o el hecho de que sus conclusiones no son generalizables (Flick, 2004; Guba y Lincoln, 2002).

Participantes y procedimiento

En la investigación participaron cuarenta y seis estudiantes (treinta y ocho mujeres y ocho hombres) de tres países (cuarenta y cuatro de España, uno de Argentina y uno de Chile), fueron seleccionados por conveniencia de entre los cincuenta matriculados en un curso de posgrado de la Universidad de Córdoba en el curso 2020-2021. Sus edades estaban comprendidas entre los 22 y los 41 años y sus estudios de grado se distribuían entre cuatro titulaciones: Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. El estudio se realizó dentro de la asignatura *Pedagogía de la diversidad en Europa*, una asignatura cuya responsable es una de las autoras del trabajo y que corresponde al primer cuatrimestre del curso. Esta particularidad nos llevó a concretar que el presente trabajo corresponde a un estudio de caso (Peña Collazos, 2009; Smith, 1990) para conocer el discurso de los estudiantes —como futuros educadores dentro de un contexto determinado— acerca de la diversidad y la atención a la diversidad.

El procedimiento que se siguió para este estudio de caso estuvo compuesto por seis fases: i) preparatoria: en esta etapa se diseñó el trabajo y se decidió la técnica de acopio de información y el programa de análisis de datos; ii) de obtención de teorías implícitas y de experiencias: se solicitó a los estudiantes que expresasen sobre papel y de manera individual vivencias propias escolares y profesionales

relacionadas con el respeto y valoración de la singularidad propia o ajena; iii) fase analítica o de reducción de la información: se volcaron los textos producidos sobre el programa de análisis cualitativo Atlas ti (v. 9); iv) fase de disposición y transformación de datos: se organizó la masa de información obtenida en categorías preestablecidas en base al marco conceptual de la literatura científica aportada y posteriormente, delimitadas en torno a la información recopilada. Se asignaron etiquetas de significado a cada idea o concepto. Una vez determinadas las categorías, estas fueron agrupadas dentro de conglomerados de ideas o dimensiones; v) fase de obtención de resultados y establecimiento de conclusiones: tras lo anterior se hizo una síntesis que permitiera presentar los hallazgos más destacados, extraer las pertinentes conclusiones y hacer propuestas de mejora; y vi) fase informativa: con la publicación de este artículo se pretende cumplir el deber ético de todo investigador de entregar a la comunidad educativa en general y a los informantes en particular los frutos obtenidos en el estudio.

El estudio siguió los principios éticos de la Declaración de Helsinki de confidencialidad, anonimato y utilización de la información únicamente con fines investigadores, así como las directrices que marca el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Córdoba en la sección de Comité Ético de Investigación con Humanos (CEIH).

Método e instrumentos

Los relatos de estudiantes se convirtieron en la materia prima de esta investigación (Concha *et al.*, 2021). La técnica que se utilizó para obtener las teorías implícitas y las experiencias profesionales y escolares de los relatos de estos estudiantes fue la historia de vida guiada por el siguiente gran enunciado: *Expresa sobre papel y de manera*

individual vivencias escolares y profesionales relacionadas con el respeto y la valoración de tus características singulares.

Análisis de datos

El proceso analítico comenzó por ordenar el cúmulo de información recogida. Así, a cada documento se le adjudicó un código de identificación (sujeto 1, sujeto 2, sujeto 3, etc.). Seguidamente se introdujeron las entrevistas transcritas en el programa Atlas ti (v. 9) y se procedió a su análisis. En primer lugar, se buscaron en los textos las unidades de significado, es decir, los temas, las ideas, los conceptos relevantes y significativos, y se les dio un nombre (Gibbs, 2007), o dicho en palabras de Ballesteros (2019), se agruparon aquellas ideas que presentaban una temática similar o compartían las mismas propiedades y se les asignó etiquetas para una mejor identificación. Lo que se hizo no fue otra cosa que un proceso de categorización, el cual encierra, evidentemente, una vertiente interpretativa (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Las

categorías previas, fundadas en la literatura revisada, fueron organizadas en torno a la lectura de los datos mediante un proceso inductivo. De dicha delimitación, que parte de los elementos propios del análisis de datos, se obtuvieron las siguientes categorías: a) abstracción; b) prototipo; c) no derechos; d) categorías puras; e) rechazo; f) temor; g) nosotros/ellos; h) deshumanización; i) legitimación niveles de humanidad; j) cultura hegemónica; k) culturas extrañas; l) culturas inferiores y amenazantes; m) inmoralidad; n) demonización; ñ) legitimación rechazo; o) legitimación intolerancia y p) legitimación agresión.

Una vez determinadas las categorías, estas fueron agrupadas dentro de grandes conglomerados, que se elaboraron a través de la búsqueda de la comunalidad entre ellas o la búsqueda de patrones comunes, de manera que aquello que era compartido por varias categorías definía un conjunto al que se dio el nombre de metacategoría o dimensión (ver **tabla 1**).

Tabla 1. Dimensiones y delimitación de categorías previas

Dimensiones	Categorías
Percepción del otro como representante de un grupo culturalmente construido.	Abstracción Prototipo No derechos Categorías puras
Alejamiento de los grupos construidos y alienación de la diversidad	Rechazo Temor Nosotros/ellos Deshumanización
Elevación y dominio de una cultura sobre las otras y consideración de estas como un todo homogéneo e inferior.	Legitimación niveles de humanidad Cultura hegemónica Culturas extrañas Culturas inferiores y amenazantes

Dimensiones	Categorías
Atribución de connotaciones morales a las culturas y grupos minoritarios y demonización de estos	Inmoralidad Demonización Legitimación rechazo Legitimación intolerancia Legitimación agresión

Nota: elaboración propia

Resultados

Los hallazgos desvelan la existencia de fenómenos soterrados que, curiosamente, no solo se dan en los profesores que han tenido los sujetos participantes durante su periplo escolar sino también, y con la misma intensidad e inconsciencia, en ellos mismos, de lo que se desprende la apremiante exigencia de sacarlos a la luz y someterlos a reflexión, pues, de lo contrario, se incrustarán y perpetuarán inevitablemente.

El primer fenómeno hallado ha sido el de la conversión del otro en prototipo, en ejemplar de un grupo construido por la cultura hegemónica. Los siguientes fragmentos del discurso ilustran esta idea, los tres primeros corresponden a la experiencia de los participantes como docentes y el resto a sus vivencias escolares infantiles y juveniles:

- En la escuela hay muchos inmigrantes (sujeto 11).
- Dentro del centro conviven niños/as de diferentes etnias y razas (sujeto 22).
- Hace un par de años realicé mis últimas prácticas del grado universitario en un colegio de Córdoba en el que había una gran diversidad de alumnado. Había algunos niños con retraso madurativo, otros hipoacúsicos, con problemas

de movilidad, alumnos y alumnas con trastorno del espectro autista (TEA) dentro de las aulas y también había un aula específica TEA (sujeto 46).

- Esta experiencia la viví como alumna durante la escuela secundaria en los años 2006 al 2011 en las clases de Educación Física. En las mismas nos dividían por género. Es decir, las niñas íbamos ciertos días a Educación Física y los niños iban otros días. Las niñas podíamos elegir solamente en esas clases hacer vóley o gimnasia rítmica (sujeto 27).
- Esta experiencia ocurre durante mi etapa en la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), precisamente en mi último año. Yo era el único alumno de procedencia extranjera de toda mi aula, y en una de las últimas clases, nuestro profesor de historia (...) nos regaló una foto de clase con un mensaje detrás. En mi caso, el mensaje ponía: "Para el sudamericano más apañado que he tenido en los últimos años, disfruta aprendiendo". Soy consciente de que mi profesor puso ese mensaje con todo el cariño y aprecio del mundo, pero me sentí que catalogaba a todas las personas sudamericanas por igual, y como que yo era una excepción, y más que sentir afecto, sentí que su mensaje

partía de una visión prejuiciosa del alumnado sudamericano (sujeto 40).

El segundo mecanismo que la presente investigación ha revelado ha sido el del alejamiento de los grupos ideales y lo que hemos convenido en llamar la alienación de la diversidad. Sin duda, hemos encontrado materia de sobra para afirmar que los tópicos creados culturalmente se traducen en una tendencia casi automática a repeler lo ajeno, lo extraño, lo otro. Véanse al respecto las siguientes citas, las dos primeras referidas a la experiencia de los sujetos como docentes y el resto a su andadura escolar:

- El primer día de trabajo, me encontré siendo tutora de un sexto donde el grupo no estaba cohesionado debido a que (...) dentro del mismo se encontraba Harold, un niño con autismo (sujeto 26).
- Como maestra de Audición y Lenguaje que atiende a la diversidad día a día (...) soy ejemplo para esos niños y niñas (sujeto 35).
- Formamos un grupo de seis personas (...) que estaba completamente excluido de la clase. Ahí fue cuando viví la no inclusión en mis propias carnes (...). Éramos el "grupo de los raros" (sujeto 13).
- Una de las experiencias que he vivido ocurrió cuando estaba en el instituto, concretamente en cuarto de secundaria. Ese curso dos nuevas compañeras llegaron al aula. Una de ellas procedía de Pakistán y la otra de China. Durante el período de tiempo en el que asistieron al aula, se daban los mismos hechos: llegaban a clase, se sentaban solas en sus correspondientes mesas y pasaban las horas sin poder intervenir y sin comprender las explicaciones, pues ningún profesor o profesora se

encargó de adaptar los contenidos o intentar comunicarse con ellas de alguna manera (sujeto 18).

- Recuerdo en mi etapa de secundaria había un grupo de niños con necesidades específicas especiales y en lugar de trabajar con ellos atendiendo a sus capacidades, siempre estaban en última fila alejados para no interrumpir la clase de la profesora (sujeto 25).

Como tercer hallazgo atestiguamos un proceso sutil de jerarquización a través del cual una cultura se erige sobre las demás y caracteriza a estas de homogéneas e inferiores. Ciertamente, los sujetos que no poseen el molde cultural hegemónico son vistos como deficitarios, incompletos o subordinados. Sirvan como ilustración los textos siguientes, los dos primeros referidos a experiencias docentes y el resto a vivencias escolares:

- En mi aula de prácticas había gran número de discentes que presentaba dificultades en el proceso de aprendizaje (...) y presentaba un ritmo inferior al resto (sujeto 6).
- A nivel personal he podido reflexionar acerca de mis debilidades como maestra, he podido repensar lo que ya pensaba, dándome cuenta de que tenía demasiados prejuicios, sin ser consciente de ello, y que todo se puede reconstruir y mejorar (sujeto 24).
- Cuando cursaba sexto de primaria llegó un niño nuevo a mi clase. Era un niño negro y recuerdo perfectamente cómo el profesor expresaba comentarios racistas, le gritaba y lo ponía al final de la clase castigado diariamente (sujeto 39).
- En mi clase había un niño que no daba religión católica. El último día de clase

antes de la Navidad todo el alumnado cantaba villancicos y hacían actividades relacionadas con la religión. La madre del niño dijo a la maestra que ella no quería que su hijo las hiciera y esta le respondió que no lo llevase ese día a la escuela (sujeto 3).

- Para el Día de la Paz realizaron una figura de una paloma en el patio del centro, formada por todo el alumnado y profesores, además del personal que trabajaba en el IES (administrativas, mantenimiento, conserjes), pero no se contó con el Aula Específica (sujeto 4).

Finalmente, el cuarto fenómeno apreciado fue el de la asignación de características morales negativas a los grupos minoritarios. En efecto, estos son percibidos como bárbaros o salvajes y representan formas culturales monstruosas y amenazantes. Es así como quedan justificados y legitimados el rechazo, la intolerancia y hasta la agresión. Los fragmentos que se presentan a continuación –experiencias profesionales los primeros y escolares el resto– ejemplifican lo expresado anteriormente:

- Ángel es un chico de 18 años que procede de un barrio muy humilde. Los amigos del barrio no son una buena influencia para él, ya que se dedican al menudeo con chocolate y marihuana (sujeto 29).
- En la ludoteca donde he estado trabajado, atendíamos a las reservas de cumpleaños de manera telefónica. Cuando mi jefa escuchaba una forma de hablar diferente a la considerada “normal” (heterogeneidad) decía “estos son gitanos; poned en la ficha una flor para estar ese día más atentas, que ya sabéis que son problemáticos y nos pueden destrozarse el local” (sujeto 38).

- El alumnado que presentaba un ritmo inferior al resto solo recibía connotaciones negativas y la docente los consideraba como “vagos”, “muebles” y “fracasados escolares” con los que no podía hacer nada (sujeto 6).
- En el aula donde realicé mis prácticas había un niño cuyos padres eran naturales de Marruecos, pero él había nacido en España. La tutora había decidido que el lugar perfecto del chico era la última fila, junto a la ventana. No le prestaba atención pues no tenía tiempo para atender a un alumno que no quería trabajar (sujeto 11).

Discusión y conclusiones

Una vez expuestos los resultados obtenidos en el presente estudio sobre el estado de la cuestión en cuanto a la pedagogía de la diversidad, corresponde ahora interpretarlos a la luz del marco teórico-normativo existente.

El primer resultado, el de la construcción cultural de prototipos, se halla en consonancia con las aportaciones de autores como Ametrano (2015), Guilherme y Dietz (2014), García Castaño y Olmos Alcaraz (2012) o Soria y Rubio (2003), para quienes estos no son otra cosa que un error de perspectiva. También se pueden establecer concomitancias con las derivaciones del estudio realizado por Gil del Pino y García Segura (2020), para quienes la cultura hegemónica elabora y enseña una noción de diversidad entendida como bloque y no como atributo individual.

Por lo que atañe al segundo fenómeno hallado, el del rechazo y distanciamiento de los grupos contruidos como diversos y el de la consideración de que la diversidad está siempre en los demás, guarda relación con el postulado del pedagogo crítico Apple (1996, p.

44) en el que afirma que “la oposición binaria nosotros/ellos adquieren gran importancia”. Y es que, junto al proceso cognitivo de creación de tópicos, se produce otro de carácter afectivo en el que se generan temores, intereses y proyecciones. La diversidad está en los demás y es conveniente rechazarla: este sería el argumento subrepticio operante. De este modo, rota la sustancia humana, la esencia común que nos constituye, dividida en “cultura” y “barbarie”, en “normalidad” y “diversidad”, se inicia el proceso de deshumanización, lo que a todas luces es algo antinatural y descabellado.

El proceso de jerarquización cultural encontrado a través del que se eleva una cultura sobre las otras se halla en línea con las aportaciones hechas por Juliano (1994) y por Téllez y Ramírez (2013) en relación con las comunidades indígenas. Ciertamente, los sujetos que no poseen el molde cultural hegemónico son vistos como deficitarios, incompletos o subordinados. Se legitiman, pues, distintos niveles de humanidad.

El cuarto descubrimiento, el de la asignación de características morales negativas a las culturas minoritarias y su demonización, presenta concomitancias con los trabajos de Alavez Ruiz (2014) y Corlett (1994). Las siguientes palabras del pedagogo crítico Apple (1996, p. 44) son claras al respecto: “*nosotros* somos los que estamos de parte de la ley, trabajadores, decentes, virtuosos y homogéneos; el *ellos* es muy diferente; ellos son perezosos, inmorales y permisivos”.

Tras lo anterior, estamos ya en condiciones de afirmar, como primera conclusión, que los sujetos participantes en el trabajo –alumnado del Máster en Educación Inclusiva, algunos de ellos con experiencia docente– poseen teorías implícitas y experiencias sobre atención a la diversidad distintas y distantes de lo regulado tanto a nivel nacional como internacional (Castillo Armijo, 2021). Ciertamente, el estudio ha descubierto una consideración de la

diversidad sesgada y unas prácticas educativas de brazos caídos ante la misma. Así, en los distintos contextos de relación y a través de intercambios espontáneos, los docentes asimilan las cosmovisiones y tópicos sociales, “las fórmulas de uso mostrenco que flotan en el aire público y que se van depositando sobre el haz de la personalidad como una costra de opiniones muertas y sin dinamismo” (Ortega y Gasset, 2004, p. 711). Lo llamativo de estas creencias es que se hallan en completa pero inadvertida contradicción con lo teorizado y lo regulado, por lo que quienes las tienen llegan a afirmar que el alumnado de etnia gitana se caracteriza por ser vago o que aquellos sujetos que presentan alguna necesidad específica de apoyo educativo interrumpen el ritmo del aula.

Los fenómenos destapados por el estudio nos permiten extraer una segunda conclusión, y es que estos no constituyen prácticas inocentes sino argucias disimuladas que hunden sus raíces en los intereses de los que ostentan el poder, que necesitan reafirmar y perpetuar determinados valores y situar a unos grupos en posición de desventaja con respecto a ellos, dejándolos convertidos en entidades distantes, ínfimas y con atribuciones morales negativas. Los tópicos que les atribuyen confirman ideas, costumbres y actitudes larvadas de repulsa que, elaboradas socialmente, políticamente, operan en los esponjosos cerebros de los docentes y les fijan los límites de su acción.

Una tercera derivación del estudio es que con los cuatro procesos detectados sobreviene lo que hoy presenciamos absortos: dos realidades que viven juntas y que son perfectamente extrañas, una abundante legislación que se obstina en pregonar el principio de atención a la diversidad y una práctica que, estorbada por los que ostentan la hegemonía, no acierta a entrar de lleno en el fondo del asunto. El profesional de la educación se sitúa ante el dilema de ceder a la presión del medio social o resistirla; de practicar la pedagogía del pesimismo o la de la esperanza;

de descalificar a los estudiantes o de valorarlos, es decir, de darles valor; de entender el éxito como título o como inquietud intelectual; de caer en el dominio de la reproducción o en el de la creación; de perseguir la eficacia o la ética y el sentido común.

Resolver a favor de las segundas partes de los binomios exige, y he aquí nuestra primera propuesta, que los educadores alberguen creencias sólidas en las posibilidades de mejora de sus discípulos, que conquisten definitivamente la fórmula "creo en mis estudiantes con plena convicción", una fórmula exenta de los influjos infinitos de la ley de hierro que impone la cultura oficial y motor de una atención a la diversidad definitivamente corpórea y real. Con tan poderosa frase se atreverán a poner las manos en lo más vital e íntimo de los escolares, en su carne viva, y harán brotar las cosas mejores, delicadas y augustas que encierran.

Además del credo íntimo, proponemos, en segundo lugar, una praxis dialógica, pues esta constituye otra condición de la pedagogía de la diversidad. De ningún modo esta puede prescindir de la relación y el diálogo no solo entre educador y aprendices sino también entre estos y la materia, pues no se puede educar en el vacío. "No hay más modo de educar que enseñando", dice Unamuno (como se citó en Ortega y Gasset, 2004, p. 229). Es, por tanto, un diálogo entre tres elementos: el educador, el alumnado y el contenido (García Amilburu, 2019).

La tercera y última sugerencia que planteamos si queremos avanzar en el tema que nos ocupa es someter la práctica a revisión continua, es decir, unir pensamiento y acción, acometer, en palabras de Aristóteles (1999), una actuación prudente, moral, o lo que es lo mismo, una praxis. La actividad educadora ética "exige tomar conciencia del sentido de las propias acciones, es decir, realizar una indagación autorreflexiva sobre ellas desde el presupuesto básico de que siempre son susceptibles de mejora" (Gil del Pino, 2019, p. 86). Solo así la atención a la diversidad dejará de ser una hermosa idea y un derecho para conquistar e irrumpirá enérgicamente como realidad tangible e inagotable que hará desplegar el proyecto de vida y de realización personal de cada ser humano. Tiene, en consecuencia, un profundo sentido, el de la anticipación de algo a punto de madurez y perfecta sazón. Constituye el horizonte de los educadores, que han de armarse de toda la valentía y todo el compromiso posible y hacerse militantes de la esperanza, de la crítica, de la lucha no violenta, del *pensar/sentir/hacer...*, pues *no actuar* es participar en las injusticias. Es preciso dejar de utilizar la expresión *atención a la diversidad* como pantalla de prácticas reproductoras y excluyentes y empezar a emplearla como ejercicio de aprehensión y respeto de lo diferencial, de lo distinto y genuino que resplandece en cada persona sobre su fondo inabarcable de humanidad (Aguado y Sleeter, 2021).

Referencias

- Aguado, M. T. y Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado*, 25(3), 1-5. <https://bit.ly/3oiOZP3>
- Alavez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. Centro de producción editorial del GPPRD. <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Ametrano, L. (2015). La desigualdad como construcción de la diferencia. *Con X*, 1, 4-18. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/conequis/article/view/2772>
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Aristóteles. (1999). *Ética a Nicómaco*. Espasa Calpe.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los Derechos Humanos*. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Ballesteros, B. (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Benavot, A. (2006). La diversificación de la educación secundaria: currículos escolares desde la perspectiva comparada. *Profesorado*, 10(1), 1-30. <https://bit.ly/3UMWJVO>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <https://bit.ly/3AgrqJn>
- Campos Barrionuevo, B. (2021). Una vuelta a los programas de diversificación curricular. *Trances*, 13(3), 101-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7903195>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE*, 20(43), 359-375. <https://bit.ly/3GUFqMQ>
- Concha, C. M., Sánchez, G. I. y Schilling, C. A. (2021). Del determinismo a la agencia: relatos de estudiantes egresados de enseñanza media técnico profesional que acceden a la universidad. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.2>
- Contreras, J. (2019). Los entresijos de la dignidad humana. *Vox Juris*, 37(2), 69-93. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/VJ/article/view/1609>
- Corlett, J. (1994). The problem of collective moral rights. *Canadian Journal of Law and Jurisprudence*, 7(2), 238-239. doi: 10.1017/S084182090000268X.
- Domínguez Figaredo, D. (2019). *Aproximación conceptual y aplicada a la educación permanente*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3496021>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- García Amilburu, M. (2019). La relación educativa: un triángulo amoroso. En J. Vera Vila (Coord.), *Formar y transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 257-260). GEU Editorial.
- García Castaño, F. J. y Olmos Alcaraz, A. (Eds.). (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Trotta.
- García-Fernández, C. M., García-Segura, S. and Gil del Pino, M. C. (2021). Academic Performance of Immigrant Students and Teacher's Expectations. *Paideia*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3126>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil del Pino, M. (2019). La teoría pedagógica como codicia de sentido y macroenunciado de transformación. En J. Vera Vila (Coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 85-88). GEU Editorial.
- Gil del Pino, C. y García Segura, S. (2020). La formación de educadores competentes en atención a la diversidad. *International Journal for 21st Century Education*, 7(1), 31-41. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v7i1.12927>
- González Becerra, H. (2021). Bases para el diseño de un método pedagógico fundado en el discurso de los estudiantes. *Criterio Libre*, 19(34), 36-54.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman y J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Guilherme, M. y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 20(40), 13-36. <https://bit.ly/3AaCcBe>
- Icart, M. y Vilá, M. (2019). Buenas prácticas de los programas de diversificación curricular desde la perspectiva de los profesionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 8-24. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/487>
- Instituto Nacional de Estadística -INE. (2020). *Población de 16 y más años por nivel de formación alcanzado, sexo y comunidad autónoma. Porcentajes respecto al total de cada comunidad*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=6369>
- Iñiguez Rueda, L. (2006). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Universidad Abierta de Cataluña.
- Jover, G. (2004). *Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, España.
- Juliano, M. D. (1994). La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. *Papers*, 43, 23-32.
- Ley Orgánica 8 de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. 9 de diciembre de 2013. BOE n.º 295. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2 de 2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. BOE n.º 340. <https://bit.ly/3KRvd4K>

- López Alonso, M. (2014). *Análisis del discurso*. Síntesis. en *Antropología*, (4), 135-152. <https://bit.ly/3MUi65N>
- ONU. (2000). *Declaración del milenio*. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552s.htm>
- ONU. (2015). *Resolución A/RES/70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/2qk9f28>
- Vázquez, O. (2001). Acción intercultural y trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 29-43. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0101110029A>
- Vives, J. L. (1985). *Las disciplinas*. Orbis.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Obras completas*. (Tomo I). Taurus.
- Ortega-Ruiz, P. (2004). *Cultura, valores y educación: principios de integración*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, España.
- Peña Collazos, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 180-195. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/887>
- Smith, N. (1990). The case study: A useful research method for information management. *Journal of Information Technology*, 5, 123-133. <https://doi.org/10.1057/jit.1990.30>
- Soria, R. y Rubio, F. (2003). La construcción social de la diferencia. *Nómadas*, (7). <https://bit.ly/3AbZINY>
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Siruela.
- Téllez, A. y Ramírez, A. (2013). Investigación e intervención social: diálogo de saberes para la promoción económica, social e identitaria en cooperativas indígenas de Cuetzalan (Méjico). *Nuevas Tendencias*