

Sociología de la construcción de los conceptos académicos: el caso de la “diversidad” en educación

Sociology of the construction of academic concepts: the issue of “diversity” in the educational field

María Luisa Jiménez Rodrigo y Raquel Guzmán Ordaz

*Universidad de Sevilla**

RESUMEN

Este trabajo analiza los dispositivos de construcción del concepto “diversidad” en el campo de la educación a partir del examen de los discursos académicos. Para ello, se identifican las características de los agentes académicos que producen y manejan los discursos, los procesos de *heterodesignación* que dicha noción implica, así como los mecanismos *objetivadores* y legitimadores esgrimidos en las apuestas discursivas dominantes. Se han recopilado y analizado 218 artículos publicados en revistas científicas de Ciencias Sociales indexadas en CSIC-ISOC y Dialnet entre 2006 y 2012. Los resultados indican: i) una monopolización disciplinar de la diversidad por las Ciencias de la Educación; ii) los procesos de *heteroidentificación* por parte de los agentes universitarios hacia el profesorado preuniversitario y del alumnado categorizado como “diverso”; iii) dos enfoques hegemónicos y en competencia sobre la diversidad, uno basado en las

* Este trabajo se ha realizado dentro del proyecto I+D+i “Escuela, comunidad e interculturalidad: estudio de los procesos inter-culturales e inter-actorales ante la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos” (EDU2010-15808) y del proyecto de excelencia de la Junta de Andalucía “Estrategias innovadoras en Educación Intercultural: estudio de las distintas gramáticas de la gestión de la diversidad en los centros educativos” (SEJ-6329).

necesidades educativas específicas y otro en las diferencias culturales, aunque convergentes en torno a la lógica pedagógica.

PALABRAS CLAVE: discursos académicos, diversidad cultural, necesidades educativas, construcción social de la realidad, campo académico.

ABSTRACT

The current paper focuses on the construction devices deployed in the conformation of the “diversity” concept drawing from the analysis of academic discourses. In so doing we identify agents’ features and their generation and control of discourses, *heterodesignation* processes implicit within those frameworks, as well as the *objectivising* and legitimising mechanisms set up in the predominant narratives, proceeding from the collection and analysis of 218 social science articles indexed in the data bases CSIC-ISOC and Dialnet between 2006 and 2012. The results show: i) “diversity” as a concept subjected to disciplinary monopolization by the university education departments; ii) university agents capability of *heteroidentification* towards non university educators and towards students defined as “diverse”; iii) two hegemonic but competing approaches in the diversity discourse, once built upon specific educational needs, the other structured around cultural differences, but both agree on the pedagogical logic.

KEY WORDS: Academics discourses, cultural diversity, educational needs, Social Construction of reality, Academic Field.

INTRODUCCIÓN

Hablar de diversidad se ha convertido en un lugar común en las discusiones sobre los cambios, problemas y desafíos a los que se enfrenta la educación y la escuela. De tal forma, se observa en las últimas tres décadas una extraordinaria profusión de trabajos académicos, propuestas pedagógicas y normativas para ordenar, gestionar y atender la heterogeneidad en las aulas. La diversidad se ha conformado así en una categoría de pensamiento, de interpretación y de intervención educativa de creciente presencia cotidiana en foros educativos, políticos e intelectuales, hasta tal punto que podríamos decir que se ha convertido en una de las muchas “palabras de moda” (*buzzword*) (Davis, 2008)

que, como fórmula exitosa y popular de estudio, ha sido fácilmente cooptada por el ámbito generalista y por el académico. Sin embargo, el empleo de esta noción no es reciente. La reflexión sobre la diversidad, que ha venido pivotando fundamentalmente en su acepción de “diversidad cultural”, cuenta con una larga tradición en la reflexión antropológica (Dietz, 2008; Menéndez, 2002), así como una significativa presencia en la agenda de instituciones internacionales y en los debates sobre multiculturalidad e interculturalidad (Ariño, 2005). Debates que se han intensificado, sobre todo a partir de los noventa del pasado siglo, en torno al papel de la escuela frente a los problemas del racismo y la xenofobia (Peñalva y Sotés, 2009). Al mismo tiempo, su uso se ha ido ampliando a la consideración de otras expresiones de la diversidad más allá de la étnica o cultural como las vinculadas a la edad, el género, la religión o la orientación sexual (Zapata, 2008-2009).

Pese a su popularización, este concepto ha sido también objeto de discusión y críticas por su insuficiente desarrollo teórico, falta de precisión conceptual y de operacionalización así como por su carácter polisémico y ambiguo (Colectivo IOE, 1997; Gimeno, 2000; Terrén, 2001; Almeida *et al.*, 2010; Ramos, 2012). Así también, se han señalado los efectos clasificadores que se derivan de los usos de la diversidad como categoría de identificación y representación del “diferente” (Almeida *et al.*, 2010; Ramos, 2012; Duschatzky y Skliar, 2001).

Estudios anteriores han abordado el análisis de los discursos institucionales (Ariño, 2005) y docentes (Garreta y Llevot, 2003; Terrén, 2001, 2004; Colectivo IOE, 1997) en torno a la diversidad, fundamentalmente en su faceta cultural. En este trabajo, nos detenemos en el papel de los agentes académicos en la construcción de la “diversidad” como concepto en el ámbito educativo. En primer lugar, se exponen las pautas teórico-metodológicas seguidas para el análisis sociológico del concepto “diversidad” a partir del examen del discurso académico materializado en las publicaciones científicas. En segundo lugar, se identifican las características de los agentes que manejan el discurso junto a los contextos en los que éste se produce. A continuación, se tratan los procesos de clasificación y representación de los sujetos señalados como “diversos”. Y por último, se describen las diferentes apuestas discursivas en torno a la “diversidad” que los agentes académicos desarrollan.

PAUTAS PARA EL ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS ACADÉMICOS

El punto de partida para el análisis sociológico de las categorías académicas parte del reconocimiento de que éstas son socialmente construidas. La difusión del concepto “diversidad” como elemento de análisis e interpretación de la realidad social no es, por tanto, espontánea ni natural. El entendimiento y los modos de aplicar la noción de “diversidad” requiere no sólo de la mera existencia de condiciones objetivas —por ejemplo, el incremento o intensidad de los flujos migratorios extranjeros, como habitualmente se justifica— sino también y, sobre todo, de un proceso de construcción colectiva donde intervienen determinados agentes que logran imponer su definición de la situación (Blumer, 1971). Es preciso que se produzca la intervención de actores cuya posición social les confiere poder para crear y recrear reglas, normas, leyes y valores en torno al establecimiento de determinados problemas sociales (Becker, 2009 [1963]) y también en la configuración de los conceptos y categorías que contribuyen a representarlos y a pensarlos.

De los diferentes actores sociales (instituciones educativas, políticas, movimientos sociales, medios de comunicación) que contribuyen a la construcción social de la realidad¹, los actores académicos adquieren especial significación al producir el saber legítimo, ejerciendo gran influencia en cómo los demás actores van a reconocer las características relevantes de los fenómenos complejos (García Borrego, 2005). Como “élites simbólicas”, detentan una posición dominante en el acceso discursivo al controlar los recursos para poder para decidir sobre los temas y sus enfoques (Van Dijk, 2009). En el caso de la inmigración, Van Dijk (2003) ha analizado el decisivo papel del discurso de las élites en la definición de la situación étnica.

La construcción, interacción, debate y persuasión de los discursos que elaboran los agentes forman parte de las propias reglas del juego que diseñan los límites del campo académico. El diseño de esos límites es el origen de un espacio de conflicto, en el que los agentes mueven sus apuestas en busca de una recompensa

¹ La definición, desarrollo y cristalización de los conceptos y categorías que nos ayudan a pensar e interpretar la realidad se produce dentro de una matriz donde está involucrado un complejo de instituciones y actores a diferentes niveles simbólicos y materiales (Hacking, 2001). Por lo que centrarnos en un solo actor o proceso siempre constituirá una aproximación parcial y limitada, aunque no obstante necesaria en la contribución a la comprensión del fenómeno que nos ocupa y complementaria a otras aproximaciones.

que le suministre a su posición legitimidad dentro del campo². Así, la diversidad en tanto concepto en disputa de definición se configura a partir de diferentes apuestas discursivas en el campo educativo, institucional e, incluso, político. A través de las luchas materiales y simbólicas que se presentan en el campo académico, los discursos sobre la diversidad son vistos en tanto prácticas situadas que llegan a conformar modalidades simbólicas de creación y reproducción a través de las cuales se pueden observar las posiciones “legítimas” y las “herejes” que contestan a la *doxa*, esto es, el conjunto de creencias y de prácticas sociales que son consideradas como “normales” en un contexto social, las cuales son *alarmantemente* aceptadas sin cuestionamientos. De ahí que signifique un punto de vértice fundamental para comprender la lógica de los campos y la importancia de las luchas y el juego de los agentes e instituciones (Bourdieu, 1984: 137).

Desde este marco de referencia, identificamos tres dimensiones centrales para el análisis del discurso académico sobre diversidad en educación (cuadro 1). Una primera dimensión se ocupa de las características de los agentes que construyen y manejan el discurso y de los contextos de producción del mismo para explorar las diferentes posiciones y espacios donde “se juega el sentido” de la diversidad y se configuran las apuestas discursivas en torno a la misma. Las comunidades científicas como producto de diversas experiencias, consolidaciones e influencias individuales y colectivas afectadas por lo personal, lo institucional y lo sociocultural raramente comprenden una masa uniforme no diferenciada (Hyland, 2006). De ahí la necesidad de atender a las posiciones que ocupan los agentes en el campo académico, quedando definidas por su situación en la distribución de los diferentes tipos de poder y de capital, lo que también repercute en las “ganancias” que éstos obtienen en los juegos o luchas que se dan dentro del campo. En el análisis de los textos académicos implica atender los contextos de emisión del discurso, pero también a los medios legitimados de publicación dentro del campo académico, esto es, las revistas científicas.

² Ya en *Homo Academicus* Bourdieu (2008 [1998]) muestra las distintas estrategias que en la academia francesa se llevan a cabo para que los agentes sean reconocidos y legitimados, como el valor de las publicaciones, el etiquetaje por el renombre institucional o las distintas formas de poder que articulan procesos complejos de luchas dentro de la academia.

Cuadro 1. Dimensiones del campo académico para el análisis sociológico del concepto “diversidad”

AGENTES Y CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO	<ul style="list-style-type: none"> - Características de los agentes y de los contextos de emisión de los discursos - Medios legitimados de publicación
PROCESOS DE HETERODESIGNACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios y sujetos donde se aplica el concepto “diversidad” - Lógicas de diferenciación del “otro”
APUESTAS DISCURSIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivación: Dispositivos de definición y caracterización de la diversidad - Legitimación: Justificaciones para su uso / Valoraciones y valores vinculados a la diversidad

Fuente: Elaboración propia

Una segunda dimensión remite al análisis de los procesos de diferenciación, clasificación y atribución que inevitablemente implica el uso del concepto de “diversidad” en términos de construcción, delimitación y caracterización discursiva de la otredad. Por ello, atenderemos a los procesos de *heterodesignación*, ampliamente analizados en los estudios feministas para investigar cómo determinados espacios simbólicos y prácticos son asignados a grupos sociales dominados por aquellos otros legitimadores o dominantes de dichos espacios (Amorós, 2007). El análisis de estos procesos es especialmente pertinente también para el estudio de las relaciones interculturales y, en particular, para el examen de la conformación y uso de conceptos como “diversidad” y “diferencia”. Conceptos que, como apunta Eduardo Terrén (2001) son instituidos por el grupo mayoritario o con mayor poder para definir y caracterizar a quienes no pertenecen al mismo. En este sentido, Terrén emplea en su análisis de los discursos de profesorado y alumnado sobre la “diversidad cultural”, el paradigma de Elías y Scotson (1997 [1965]) en torno al modelo de representación “establecidos-marginados”, donde “la conciencia de la diferencia étnica se pone en relación con la posición asimétrica de poder que ostentan quienes en este caso definen la situación de encuentro interétnico” (Terrén, 2004: 30). En dichas relaciones de poder intervendrían “procesos de categorización discursiva que se explican por la función de la capacidad

discursiva de cada grupo para clasificar y situar adscriptamente a los otros en una escala de distancia cultural percibida” (Terrén, 2004: 32). Este modelo bien puede aplicarse en el caso de la relación entre los expertos y expertas académicos y los otros agentes involucrados en la relación educativa. El examen de esta relación es necesario por la decisiva influencia de la comunidad investigadora en la construcción y definición de nuevos “sujetos sociales” y el establecimiento de mecanismos de diferenciación, a menudo, esencializadores y monolíticos (Menéndez, 2002). Por ello, atenderemos a los espacios y sujetos hacia dónde se dirigen las operaciones de *heterodesignación* y *heteroidentificación* dentro de las relaciones que articula el empleo de la “diversidad” como noción definidora del “otro”. Pero que también terminan portando, como veremos, la imagen que el grupo dominante tiene de sí mismo.

Una tercera dimensión hace referencia a las apuestas esgrimidas por los agentes “legitimados” dentro del campo académico en la definición, caracterización y justificación del uso de la “diversidad” en la producción y articulación de los discursos dominantes. Siguiendo a Berger y Luckmann distinguimos dos planos en el examen de estas apuestas. Primero, el de objetivación e institucionalización de las categorías, donde se analizará cómo se establece la definición y sentido de la “diversidad” así como los dispositivos clasificatorios que implican. Segundo, y en dependencia con el anterior, el plano de la legitimación, donde se identificarán las explicaciones y justificaciones dadas para la utilización del concepto de “diversidad” y sus diferentes aplicaciones. Este plano logra que las objetivaciones de “primer orden” ya institucionalizadas lleguen a ser “objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles” constituyendo así marcos de referencia (Berger y Luckmann, 2006 [1967]: 118-119).

APUNTES METODOLÓGICOS

De los diferentes productos académicos que pueden llegar a elaborar los agentes académicos, en este trabajo nos centramos en los artículos científicos. Primero, por su relevancia en las estrategias hegemónicas de comunicación e intercambio de los saberes científicos y, también, por su cada vez más decisivo papel en el reconocimiento y evaluación de las carreras investigadoras³. Y, segundo, por

³ El “efecto ANECA” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (Soriano, 2008) es indiscutiblemente importante pues las agencias evaluadoras han condicionado las formas de difundir los resultados de las investigaciones en el campo académico, imponiendo nuevas reglas de juego que evidencian las estrategias que se deben seguir si se quiere conseguir una posición legítima en el campo.

criterios pragmáticos al constituirse como lugares de representación y materialización de prácticas y significaciones investigadoras accesibles y abarcables⁴.

La estrategia de análisis se sustentó en el análisis documental. Se realizó una exhaustiva búsqueda de artículos publicados en revistas científicas españolas de Ciencias Sociales y aplicadas al contexto español, que incluyeran en su título o palabras clave el término “diversidad”, como *proxi* al uso del concepto, aunque no siempre pueda darse esta equivalencia. Para ello, se consultaron las bases del CSIC-ISOC y de DIALNET (Universidad de La Rioja), principales bases bibliográficas de la producción científica española. El análisis se delimitó al período entre 2006, año de la publicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁵ —que ahonda en el concepto de “diversidad” como eje educativo fundamental—, hasta 2012. El corpus documental resultante comprende 218 artículos⁶. De éstos, un 47% corresponde a investigaciones originales y estudios empíricos, un 40% a revisiones sobre el estado de la cuestión o reflexiones teóricas y un 13% a la descripción de intervenciones, innovaciones y experiencias pedagógicas.

Dado el carácter cerrado y preestablecido de textos, se ha aplicado un procedimiento de análisis estructural con el objeto de identificar su sentido mediante la definición de regularidades de las narraciones y la identificación de las lógicas que las atraviesan y organizan. Se trataría, por tanto, de reducir los

⁴ Reconocemos las dificultades e imposibilidades que entraña esta estrategia para poder acceder a las trayectorias y lógicas de los actores dentro del campo académico, lo que requería otro tipo de aproximaciones que rebasan nuestro diseño de investigación.

⁵ La diversidad, no obstante, ya estaba más o menos presente en anteriores leyes educativas. Fue con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 cuando cristalizó como principio educativo (Peñalva y Sotés, 2009) dando lugar a una gran proliferación de estudios que explicitan igualmente las distintas maneras de abordar la temática (Codina, 1991; Gundara, 1993; Guevara, 1994, entre otros). Aquí nos detenemos en el segundo gran hito legislativo, y actualmente vigente, la LOE de 2006. En 2013, aunque se ha aprobado la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), su calendario de implantación se ha pospuesto al curso 2016-17.

⁶ Debemos señalar la influencia de sesgos de publicación derivados de las políticas editoriales así como problemas de disponibilidad del texto completo de algunos artículos. Se trató de compensar los sesgos personales replicando la búsqueda en varios momentos de la investigación, cotejando las diferentes bases de datos consultadas por distintas personas del equipo.

textos plasmados en los artículos científicos a un esquema lógico de relaciones entre elementos (Alonso y Fernández Rodríguez, 2006) para revelar los diferentes componentes del “relato”, de la estructura narrativa de los discursos en torno a la diversidad. El examen de las relaciones entre unos enunciados y otros permite captar otras formas de regularidad dentro de los campos discursivos, incluso cuando estos enunciados provienen de autorías diferentes (Foucault, 2008 [1970]).

El procedimiento de análisis combinó un doble abordaje cuantitativo y cualitativo. Desde el punto de vista cuantitativo, los textos fueron codificados en una base de datos Excel en función de las características del artículo: año de publicación, tipo de contribución (investigación empírica, revisión/reflexión teórica, intervención educativa); y las características de los agentes y del contexto de producción del discurso⁷: centros de trabajo (universidad, centros educativos de secundaria, infantil, primaria, otros), disciplinas de los autores/as, y características de las revistas (publicación, área de conocimiento y factor de impacto). Así también, se recogieron los espacios educativos en los que se aplicaba el estudio de la diversidad (primaria/infantil, secundaria, universidad, otros), los sujetos definidos como depositarios de la misma (alumnado, familias, profesorado, centros, otros) junto a los dispositivos de construcción de la diferencia. Estos datos se trataron estadísticamente con el programa SPSS 15.

Por otra parte, los textos fueron analizados cualitativamente, examinando las motivaciones y argumentos para atender la diversidad, las maneras de entender y aplicar dicha noción así como las respuestas que desde los artículos se esperaban o requerían parte de la institución educativa frente al fenómeno de la diversidad y las metas educativas y sociales esperadas a partir de su consideración en las aulas. Nos servimos del programa Atlas.ti 7 para organizar y codificar los documentos. El proceso de codificación, al igual que el de selección, fue

⁷ Se recogieron las características de todas las personas firmantes del artículo. En el caso de no estar disponible esta información en el mismo artículo, se hacía una indagación sobre el autor/a para identificar su ámbito de trabajo y disciplina académica. En el caso de la codificación del área principal de la revista, se revisaron las áreas temáticas incluidas en su línea editorial así como su inclusión en las clasificaciones de IN-RECS e IN-RESH, índices bibliométricos elaborados por el grupo de Evaluación de la Ciencia y de la Comunicación Científica de la Universidad de Granada, y de referencia para la indexación de las revistas de Ciencias Sociales y Humanidades. Clasificaciones, que junto a otras de carácter internacional como Journal of Citation Report (JCR) y Scopus, nos han servido también para discriminar el impacto académico entre las diferentes revistas.

triangulado y contrastado entre diferentes miembros del equipo investigador. A lo largo del proceso de análisis, se fueron identificando, a partir de la exploración y polarización de las tensiones, conflictos y diferentes posiciones contenidas en los textos en torno a las dimensiones de análisis, diferentes “configuraciones narrativas” (Conde, 2009) en el modo de entender la diversidad en educación.

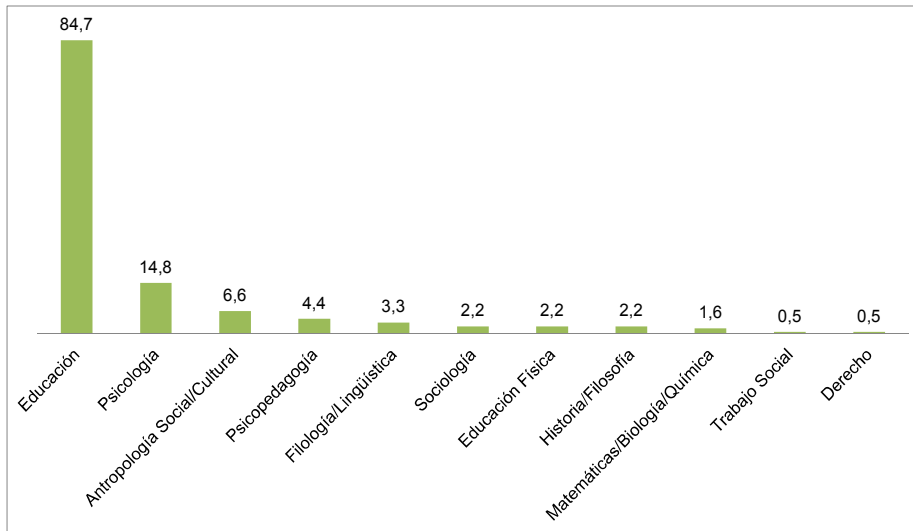
AGENTES QUE MANEJAN EL DISCURSO SOBRE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

El discurso sobre “diversidad” es prioritariamente articulado desde el espacio universitario (un 82,4% de las aportaciones), siendo muy limitada la presencia de otros espacios educativos preuniversitarios (un 8,1% de las aportaciones provienen de enseñanza secundaria y 5% de infantil y primaria) y de fuera del ámbito de la docencia (menos de un 5% son agentes de la intervención social o de la administración pública). Son escasas, igualmente, las colaboraciones entre diferentes niveles educativos y, todavía más, entre agentes educativos y otras instituciones o actores no académicos o docentes. Infrarrepresentación esperada por el recorte analítico de este trabajo centrado en las revistas científicas, pero que también es resultado de las lógicas del propio campo académico que fijan las pautas de acceso al espacio discursivo excluyendo a los actores no legitimados⁸ o determinados tipos de temas (Van Dijk, 2009).

Dentro del ámbito universitario, son las disciplinas pertenecientes a las Ciencias de la Educación (especialmente, Pedagogía y diferentes Didácticas) desde donde predominantemente se utiliza, define y aplica el concepto de “diversidad”, en ocho de cada diez artículos las personas firmantes provienen de esta área. A continuación, encontramos algunos trabajos firmados por investigadores e investigadoras dentro de la Psicología, siendo minoritaria la presencia de especialistas en Antropología Social y Cultural, Psicopedagogía, Filología y Lingüística, Sociología, Educación Física o Historia/Filosofía (gráfico 1).

⁸ García Borrego (2005) apunta la mayor porosidad de otros campos como el mediático, político o asociativo que buscan la colaboración de los agentes académicos para reforzar discursivamente sus posiciones. En cambio, los límites del académico son muchos más cerrados frente a otros actores.

Gráfico 1. Disciplinas de los autores y autoras (ámbito universitario) de los artículos en torno al uso de la noción de “diversidad” en el campo educativo. Multirrespuesta. Porcentajes respecto al total de artículos.



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el análisis de los contextos de publicación de los artículos sobre diversidad también confirma, pese al alto grado de dispersión observado (se han recogido un total de 92 revistas diferentes), la preeminencia de las revistas ligadas a principalmente a disciplinas educativas (un 86,7%). Aquéllas que concentran una mayor publicación de artículos son *Revista de Educación* (28 artículos), *Revista de Educación Inclusiva* (10), *Cultura y Educación* (9) y *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado* y *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (8). La presencia de revistas ubicadas en otras áreas es minoritaria: Ciencias Sociales Multidisciplinar (2,3%), Sociología (1,8%), Psicología (1,8%), Lingüística, Historia y Antropología (0,9%), y Trabajo Social y Filosofía (0,5%).

Se trata de un concepto de un fuerte carácter monodisciplinar, donde los expertos y expertas de Ciencias de la Educación manejan cierto “monopolio” (Berger y Luckmann 2006 [1967]) en su definición, uso y aplicación, formando parte de una tradición discursiva eminentemente pedagógica. De acuerdo con Ken Hyland (2004), muchos de los discursos construidos en el campo académico obedecen a una concentración disciplinar, pues sus modos de preguntar, normas

y nomenclaturas van adquiriendo una especialización de competencias discursivas que pueden llegar a conformar sus propias tradiciones discursivas disciplinares, que incluso algunos autores llegan a calificar como “tribus académicas” (Becher, 1989 citado en Hyland, 2004). La diversidad se ha convertido así en uno de los conceptos más representativos de los discursos pedagógicos, incluso ha llegado a definirse como “un aspecto transversal en el pensamiento y en la investigación [sobre educación]” (Gimeno, 2000: 81).

Por el contrario, la diversidad como categoría parece tener escasa utilidad o relevancia para otras disciplinas, por ejemplo la Sociología, la Historia o la Filosofía, que también abordan el hecho educativo⁹. La diversidad muestra, a diferencia de otros conceptos transdisciplinares de gran profusión en Ciencias Sociales como el género, la raza o la clase (Knapp, 2005), escasa “capacidad de viaje”, esto es, de transmisibilidad y de movilización entre disciplinas, lo que también determina su alcance y valor operativo (Bal, 2005). Este término parece haberse convertido así en *buzzword* pedagógico-didáctico de gran calado y cristalización en el discurso educativo, pero con escaso alcance en otros ámbitos de conocimiento.

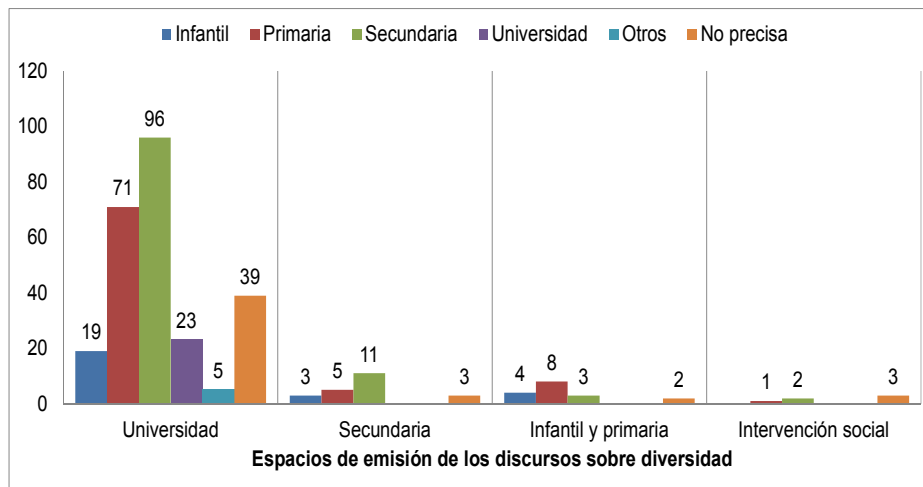
LÓGICAS DE HETERODESIGNACIÓN EN TORNO A LA NOCIÓN DE “DIVERSIDAD”

La lógica de la *heterodesignación* articulada en torno a la diversidad implica un proceso estratificado y encadenado de identificación y atribución de los “otros” por parte del polo “establecido”. El primer eslabón afecta a “los otros docentes” de infantil, primaria y secundaria que según los agentes académicos — universitarios— habrían de portar determinados modos de entender, sentir y actuar sobre la diversidad de sus aulas. De tal forma, el personal docente preuniversitario habría de soportar las atribuciones sobre la labor y la actitud docente elaboradas por los intelectuales que escriben sobre la escuela y su profesorado a menudo tratado por éstos como “inferiores sociales” (Martín Criado, 2004: 30). Se observa así un desajuste entre los espacios emisores del discurso y los espacios educativos señalados por los artículos como “diversos”.

⁹ Recalamos que la estrategia de búsqueda de los artículos se aplicó a todas las revistas de Ciencias Sociales para poder localizar artículos de diferentes disciplinas y perfiles profesionales que versarán sobre temas educativos y utilizaran la noción de diversidad como concepto clave.

Pese a que la mayoría de los discursos emanan del espacio universitario, muy pocos abordan este nivel para centrarse principalmente en los niveles de secundaria y primaria (gráfico 2).

Gráfico 2. Niveles educativos donde se estudia la diversidad en función de los espacios emisores del discurso. Número de artículos.



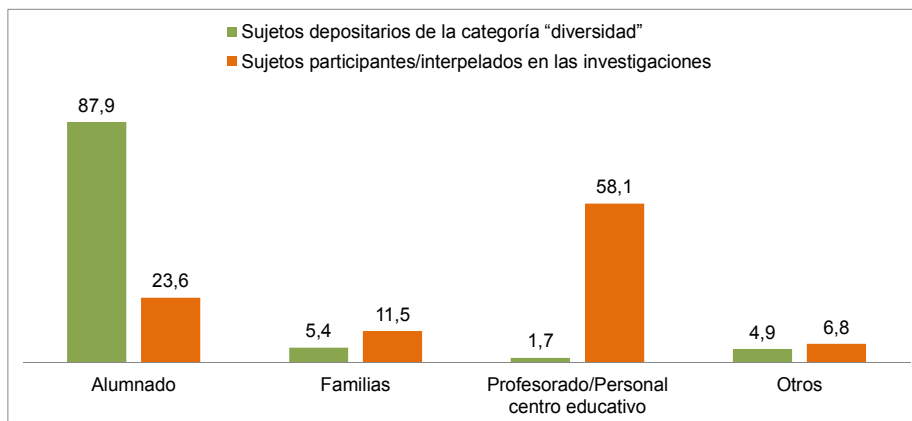
Fuente: Elaboración propia

Se revela así una limitada reflexividad de los discursos de los agentes emisores de los mismos, en su mayoría también docentes. En los pocos casos donde las expertas y expertos universitarios centran su mirada en la universidad no suele hacerse sobre el alumnado en términos de alumnado “diverso” sino en calidad de futuro profesorado (estudiantes de Pedagogía, Magisterio o postgrado de Educación) que habrá de enfrentarse a la diversidad en su devenir profesional. En otras palabras, se estudia cómo “los otros docentes” etiquetan (o deberían etiquetar), clasifican (o deberían clasificar) y se relacionan (o se deberían relacionar) con un alumnado definido a priori desde instancias universitarias académicas como “diverso”, “distinto” o “especial”¹⁰.

¹⁰ Las relaciones entre este discurso experto con los discursos y prácticas del profesorado a pie de aula han sido examinadas en los proyectos donde se inscribe este trabajo y para los cuales se ha realizado trabajo etnográfico en diversos centros andaluces de infantil y primaria. Los resultados permiten anticipar inconsistencias,

Porque, por lo general, y éste es el segundo eslabón de la cadena de *heterodesignación*, la noción de “diversidad” así como sus resortes clasificatorios y categorizadores recaen sobre el alumnado. En algunas ocasiones, se extiende a las familias, pero raramente afecta al profesorado, centros o a los propios sujetos investigadores. Los diversos son “los otros”, y concretamente siguiendo el análisis de Terrén (2004), “los otros” situados en el polo “marginado” de la relación educativa: el alumnado. Se revela, igualmente, poca apertura o sensibilidad a nuevas o distintas definiciones, entendimientos o percepciones que emerjan de los sujetos o grupos considerados como “diferentes” o “diversos” pues escasas veces se produce una invitación a la participación en el estudio de quienes son designados como depositarios o portadores de la “condición diversa”. Esto se observa de forma manifiesta en sus planteamientos metodológicos, que mayoritariamente excluyen a esos sujetos como fuente de información (gráfico 3). Son numerosos los estudios (un 58,1%) que se plantean cómo el profesorado percibe y responde a la diversidad de su alumnado. Menos de una cuarta parte interpela al alumnado y sólo uno de cada diez involucra a las familias como participantes de la investigación (11,5%).

Gráfico 3. Brecha entre el porcentaje de sujetos depositarios de la categoría “diversidad” y el de sujetos participantes e interpelados en las investigaciones. Porcentajes.



Fuente: Elaboración propia

desajustes y conflictos entre las lógicas académicas y educativas a la hora de contemplar y de entender la “diversidad”.

En suma, se habla *de* “los diversos” pero no se habla *con* “los diversos”, sino con otros grupos “establecidos” en la relación educativa (profesorado, dirección y otro personal docente) para observar cómo éstos definen, entienden y se relacionan con esos grupos definidos externamente y desde arriba como soportadores de la “diversidad”. A continuación exponemos los enfoques predominantes en su definición y caracterización.

APUESTAS DISCURSIVAS HEGEMÓNICAS SOBRE LA “DIVERSIDAD” EN EDUCACIÓN

Los discursos académicos no responden a una linealidad arbitraria pues se encuentran supeditados a la lógica del campo académico en donde se desarrollan las particulares “luchas”¹¹ desde donde se construyen las diferentes apuestas discursivas en torno “al otro”, a “lo diverso”, a “lo diferente”. En los más de doscientos artículos analizados podemos identificar dos “configuraciones narrativas” o enfoques hegemónicos distantes, tanto en su visión objetivadora como legitimadora¹² de la “diversidad” como noción de interpretación de la realidad educativa.

El primero, que llamaremos enfoque institucional, está sustentado principalmente en los planteamientos y criterios de distinción y diversificación del alumnado amparado por la LOE y está construido fundamentalmente en función de las diferentes trayectorias, capacidades y rendimientos del alumnado que determinan dificultades o “necesidades específicas de aprendizaje”. Dentro de este enfoque ha sido clasificado un 50,5% de los artículos analizados. El segundo, que denominaremos enfoque cultural, se relaciona primordialmente con una visión de la diversidad educativa ligada a la inmigración extranjera y al descubrimiento/reconocimiento de la multiculturalidad en el ámbito educativo.

¹¹ Esto no se contrapone con la noción bourdiana sobre la preeminencia de los discursos ortodoxos, que pueden tener coincidencias estructurales manteniendo con ello el consenso que fortalece la posición de los “consagrados” y “legítimo” en el campo.

¹² Estos enfoques han sido identificados y caracterizados en virtud de la extracción de una serie de rasgos típicos, por lo que en la práctica, en un mismo texto pueden darse elementos, si bien con diferente peso, de diferentes enfoques. Teniendo en cuenta estas consideraciones, los artículos fueron codificados en función del enfoque valorado como prioritario o dominante.

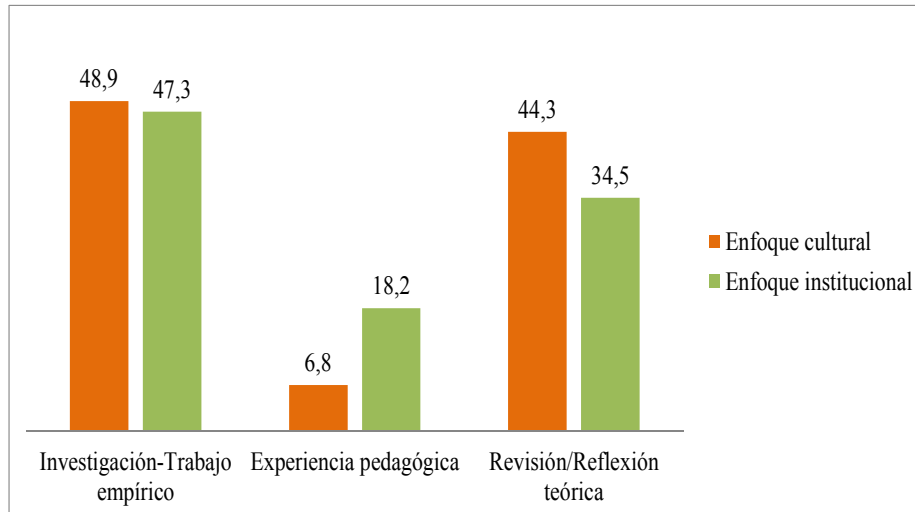
Un 40,5% de los textos se ubican dentro de esta manera de entender la diversidad¹³.

Aunque en ambos enfoques se produce una presencia predominante de expertas y expertos universitarios de Ciencias de la Educación, cabe señalar algunos matices respecto a los agentes involucrados en cada uno de ellos. El enfoque institucional muestra una ligera mayor permeabilidad a la participación de otros actores de espacios educativos distintos al universitario, concretamente, secundaria e infantil-primaria. Por su parte, el enfoque cultural es más abierto a la contribución de autores y autoras de otras disciplinas como la Antropología o la Psicología, y en muy menor medida, Filología, Sociología, Filosofía o Historia.

Así también se observa una mayor publicación de trabajos relacionados con intervenciones educativas y experiencias pedagógicas en el enfoque institucional, y más revisiones y reflexiones teóricas en el cultural (gráfico 4). Pese a que ambos abordajes presentan un porcentaje muy similar de aportaciones empíricas, éstas presentan algunas diferencias respecto a las metodologías utilizadas. Así, el enfoque institucional es más proclive a emplear técnicas cuantitativas para la evaluación de intervenciones educativas y la detección de necesidades para la formación docente, como test y cuestionarios (presentes en un 39% de los trabajos de investigación, frente al 23% del enfoque cultural). Por su parte, el cultural usa técnicas cualitativas, sobre todo observación y entrevistas, en un 61% de los casos frente a un 37% de los artículos del enfoque institucional.

¹³ Junto a estas maneras centrales de entender la diversidad, se identifican otros enfoques más minoritarios o marginales. Por una parte, y con una participación importante de “expertos” y “expertas” de la Psicología, la diversidad se aplica para referirse a la heterogeneidad de formas familiares y orientaciones sexuales y su impacto en la educación (3,7%). En cambio, un pequeño conjunto de artículos (1,8%), donde están más presentes agentes de la Sociología y de la Antropología Social, define la diversidad en términos de desigualdad socioeconómica, exclusión social y segregación territorial.

Gráfico 4. Tipo de aportación de los trabajos publicados sobre diversidad, según los dos enfoques dominantes. Porcentaje.



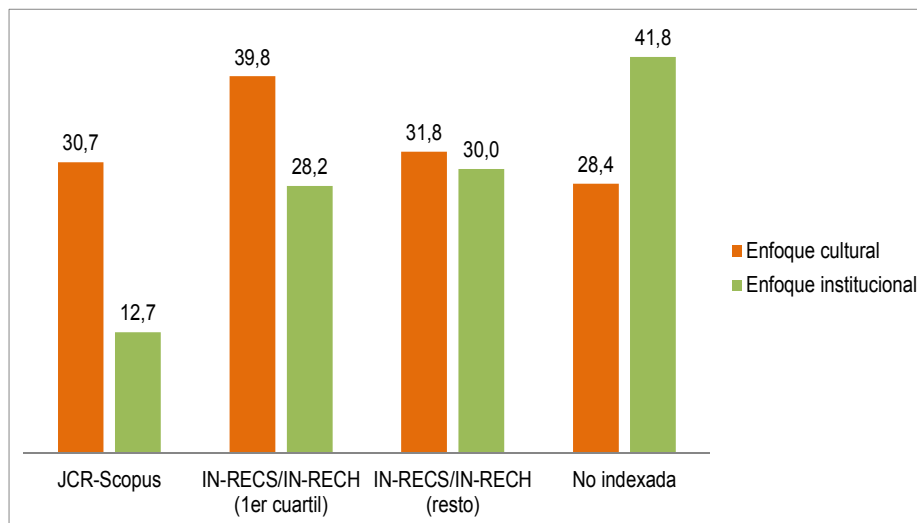
Fuente: Elaboración propia

Es preciso señalar que “todo discurso contiene, en tanto que producto de la semiosis social, las huellas de sus condiciones sociales de producción”. Esto repercute en la manera en cómo se construyen los límites del campo académico, que, en el caso de España son igualmente indisociables del político pues es precisamente el Estado el que financia las investigaciones sobre la inmigración extranjera teniendo como “proveedor de juicios autorizados” a los agentes del campo académico (García Borrego, 2001: 149).

Junto a la financiación, la presencia de revistas y enfoques editoriales convergentes con las líneas discursivas es fundamental. En el caso que nos ocupa, pese a la multiplicidad de revistas que acogen trabajos sobre diversidad, se aprecia que ciertas líneas editoriales son más proclives a publicar uno u otro enfoque. Así, las revistas con mayores índices de impacto concentran mayor número de trabajos sobre diversidad cultural, mientras que los artículos sobre necesidades educativas específicas se sitúan de forma más disgregada en revistas de menor impacto (gráfico 5). Gran parte de éstas son revistas orientadas a la labor docente, lo que iría también en concordancia con los tipos de aportaciones más habituales dentro del enfoque institucional como experiencias pedagógicas y

evaluaciones educativas. Productos, por otro lado, menos rentables dentro de la lógica dominante de acreditación de la excelencia académica.

Gráfico 5. Artículos de los enfoques cultural e institucional según el impacto académico de las revistas donde se han publicado a partir de las clasificaciones internacionales (JCR y Scopus) y nacionales (IN-RECS / IN-RESH)¹. 2011. Porcentajes.



¹ Es frecuente que una revista indexada en JCR o Scopus también lo esté también en el primer cuartil de IN-RECS/IN-RESH.

Fuente: Elaboración propia

Estas discrepancias señalan diferencias entre los actores académicos en cuanto al acceso, control y poder de los capitales propios del campo. En tanto que los agentes que participan de la producción de los discursos sobre los dos enfoques de la diversidad forman parte de una lucha legítima al someterse a las normas de las diferentes publicaciones, sus discursos en cambio pueden ser excluidos o clasificados como 'no legítimos' dependiendo de los intereses específicos de las posiciones que las disciplinas y sus agentes tengan en el campo. Esto conlleva a decisivas implicaciones en la consolidación de la legitimidad de unas líneas discursivas sobre otras, pues la obtención del capital simbólico a través del reconocimiento obtenido según sea el tipo de publicación y línea editorial que

publique los trabajos de los agentes visibiliza que “las luchas tienen apuestas específicas y que el poder y el prestigio que persiguen son de un tipo absolutamente particular” (Bourdieu, 1996 [1987]: 145).

DISPOSITIVOS DE OBJETIVACIÓN DE LA DIVERSIDAD: DIFERENTES RENDIMIENTOS Y “ESTILOS” DE APRENDIZAJE VERSUS DIFERENCIAS CULTURALES

En el enfoque institucional, el eje central de distinción y de categorización de la diversidad dentro del aula se organiza en torno a las diferentes capacidades, rendimientos y “estilos de aprendizaje” del alumnado. Las necesidades educativas que abordan los artículos clasificados en este sector incluyen un amplio abanico de casuísticas directamente vinculadas con las determinadas por la LOE¹⁴. Sin embargo aquéllas que más centran la atención de los artículos de este enfoque son aquéllas relacionadas con las “necesidades educativas específicas” (referidas en un 64% de los textos) asociadas fundamentalmente a problemas de aprendizaje y dificultades para el seguimiento ordinario educativo. Por otra parte, un 23,4% de los artículos abordan lo que se denomina “necesidades educativas especiales” ligadas a situaciones de discapacidad.

Estas diferenciaciones se producen a partir de las dicotomías de normalidad/especialidad y de generalidad/especificidad. Reconociendo una diversidad naturalizada en función de las diferentes capacidades individuales del estudiantado, este enfoque se fija en aquellos sujetos ubicados en los extremos de esa variabilidad y cuyas peculiaridades académicas requieren diagnóstico y atención. Los elementos de distinción y clasificación del alumnado “con necesidades educativas específicas” responden principalmente a un criterio pedagógico-psicológico recogido en las normativas y protocolos sobre “atención a la diversidad”. Además, se observa cómo operan dispositivos de etiquetaje como “alumnos con fracaso escolar”, ANEAE (“alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”) o NEE (“necesidades educativas especiales”) para categorizar a determinados grupos de estudiantes más alejados de las pautas

¹⁴ Pese al reconocimiento de la diversidad del alumnado en la LOE no se extrae ni en su preámbulo ni en su articulado una definición concreta de la misma, aludiendo a diferentes realidades que también se plasman, aunque en diferente medida, en la literatura analizada: “diversidad de sus intereses, características y situaciones personales”, “diversidad afectivo-sexual”, “diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas”, “dificultades de aprendizaje”, “condiciones socioeconómicas desfavorables”, “incorporación tardía al sistema educativo”, “necesidades especiales”...

normalizadas de comportamiento y rendimiento escolar. Junto a los déficits educativos es de destacar la inclusión de las “altas capacidades” o casos de “inteligencia exitosa” como dispositivo de definición de la diversidad, presente en un 5,2% de los textos, aunque especialmente relevante para los estudios realizados desde la Psicología.

A diferencia del enfoque cultural, la consideración del alumnado inmigrante es escasamente incorporada. Menos del 2,3% de los artículos alude a su condición inmigrante extranjera como factor de diversidad educativa. Y cuando se hace, ésta es problematizada, no en términos de diferencia cultural, sino en función de su “incorporación tardía al sistema educativo”, siendo el alumnado inmigrante etiquetado a partir de sus “desfases curriculares” y “déficits lingüísticos”, y en algunos casos problemas motivacionales, para alcanzar los objetivos educativos, y que explicarían sus problemas de adaptación e integración en el sistema educativo¹⁵.

Estas particulares capacidades, “motivaciones” y “estilos” de aprendizaje suelen ser entendidas desde la individualidad de cada estudiante y convierten el proceso de aprendizaje en “único” e “irrepetible”, siendo descontextualizadas y separadas de los factores socioeconómicos que inciden en las desiguales trayectorias educativas y rendimientos académicos. Esta manera de entender la diversidad se materializa en lo que se viene denominando “la diversidad de todo el alumnado” o “educación para todos”. Se trata de una aproximación que cuestiona que la “atención a la diversidad” se reduzca sólo los discentes que presentan algún déficit o necesidad educativa especial o que “se alejan de la norma”. Por ello, reivindican la atención a *todas* las particularidades individuales como fórmula de inclusión educativa¹⁶. Sin embargo, la definición de estas características individuales son escasamente precisadas o tan ampliamente consideradas (“cada alumno es diferente”) que desemboca en la inoperatividad del concepto como dispositivo clasificatorio y de intervención, aunque con amplios efectos retóricos.

Frente a esta derivación individualista, se observa otro desplazamiento, menos frecuente, del discurso institucional hacia la consideración de los factores sociales (nivel socioeconómico, género, territorio, etnicidad) que pueden

¹⁵ Véanse los artículos de García *et al.*, (2012) y García Perales (2009). Para distinguir aquellas referencias que forman parte del corpus documental, éstas se reseñarán en nota.

¹⁶ Véanse, por ejemplo, los trabajos de Gómez Hurtado, (2012), Araque y Barrio de la Puente (2010), Muñoz y Espiñeira (2010), Vigo *et al.* (2010) o Arnaiz *et al.* (2008).

intervenir en los diferentes rendimientos académicos y problemas de aprendizaje y que la Sociología de la Educación ha revelado de gran importancia para entender las trayectorias educativas (Martínez García, 2007). En este sentido, son significativos los artículos que presentan una visión crítica frente al paradigma del déficit y la compensación educativa. Éstos incorporan a partir del análisis de los condicionantes socioeconómicos del “fracaso escolar” la reflexión sobre las consecuencias de la categorización del estudiantado en función de sus “necesidades educativas específicas” en los procesos de exclusión, segregación, discriminación y dualización de la enseñanza¹⁷.

Por otro lado, el enfoque de la diversidad cultural, a diferencia del institucional, trabaja la noción de “diversidad” con límites mucho menos precisos y que, en numerosas ocasiones, operan de forma ambigua, abstracta y presupuesta. Es común que la “diversidad cultural” se presente como un axioma o mantra escasamente cuestionado —ejemplo claro de la *doxa* bourdiana— que no necesita concretarse en qué términos ha de entenderse ni aplicarse. Lo que también puede ser interpretado como el resultado de un proceso de cosificación del concepto al identificarse como realidad empírica (Menéndez, 2002: 251).

Pese a esta aparente indeterminación conceptual, es la inmigración extranjera el desencadenante principal y general del reconocimiento y señalización de la diversidad (cultural) tanto del alumnado como de sus familias. Son anecdóticos los artículos que centran su atención en otras diferencias étnicas o culturales, independientes de las variables nacionalidad o *extranjereidad*, como las que pueden implicar a la población gitana (2 artículos) o las peculiaridades regionales y territoriales dentro del ámbito nacional (2 artículos). Esta tendencia de delimitar el entendimiento de la diversidad en clave de inmigración extranjera bien podría reflejar una lógica de importación/reproducción del discurso internacional dominante de aquellos países donde se han desarrollado los debates sobre la diversidad cultural y la interculturalidad en función de unas determinadas características étnicas/migratorias (Dietz, 2008).

Se produce así una configuración de las diferencias entre el alumnado en torno a una visión esencializada y homogeneizadora de la cultura soportada en la condición inmigrante extranjera definida en función de recurrentes y simplificados marcadores “étnicos” como la lengua o el territorio de origen, ya sea personal, ya sea de sus familias. En general, la manera de categorizar al “otro cultural” se apoya en contraposiciones conceptuales sobre lo homogéneo y lo

¹⁷ Véanse, por ejemplo, Sales *et al.* (2010), Martínez Domínguez (2009) o Vega y Aramendi (2009).

heterogéneo, sobre el nosotros (“autóctonos”, “españoles”, “nacionales”, “nativos”) y los otros (“inmigrantes”, “extranjeros”, “foráneos”), sobre “lo nuestro” y “lo suyo” (“otras identidades”, “otras creencias”, “otros modos de pensar y de vivir”, “otros sistemas educativos”, “otros estilos de aprendizaje”), creando grupos y etiquetas uniformes y estancos¹⁸. Estos procesos de categorización pueden implicar “ignorar al sujeto o pensarlo en términos de identidad casi indistinguible del grupo local, de la etnia, de la comunidad de pertenencia, de tal manera que el sujeto adquiriría/expresaba los rasgos de estas unidades consideradas como homogéneas, integradas coherentes, auténticas, etc., que caracterizan simultáneamente a la cultura y a su sujeto” (Menéndez, 2002: 109). Así es poco habitual en este enfoque una visión más compleja de la explicación de la diferencia cultural más allá de “meros atributos inherentes comunitarios” que incorpore el papel del contexto sociohistórico y de la desigualdad estructural¹⁹.

Aunque es la condición inmigrante-extranjera el criterio clave de configuración de los “grupos culturalmente diferentes”, se observa una indeterminación recurrente de los pretendidamente “diversos” orígenes geográficos o/y nacionales que conforman el colectivo “inmigrante” que parece construirse primariamente desde su condición “no nacional”. Así también, se produce una reducción del fenómeno inmigrante extranjero a una parte del mismo, al definir esos “otros culturales” en función de determinadas procedencias de países señalizados como “en desarrollo” o “extracomunitarios” (con especial referencia a la latinoamericana). Son muy escasos, por ejemplo, los estudios centrados en el alumnado extranjero “comunitario”²⁰, pese a que éste representa un cuarto del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias²¹.

¹⁸ Estos mecanismos definitorios también han sido identificados en el discurso académico biomédico en torno a la inmigración extranjera (Jiménez, Gijón y Martínez, 2009).

¹⁹ Véase Franzé (2008).

²⁰ Es el caso del trabajo de García-Cano *et al.* (2010) donde se estudian las estrategias bilingües de las familias transmigrantes hispano-germanas.

²¹ Estadísticas educativas del Ministerio de Educación, curso 2010-11. Disponibles en: <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011--Ultimos-RD.html>

LEGITIMACIONES DE LA UTILIZACIÓN DE LA NOCIÓN “DIVERSIDAD” EN LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVAS

Las justificaciones esgrimidas para legitimar la necesidad de abordar la cuestión de la diversidad en la escuela son, en principio, divergentes en ambos enfoques así como sus valoraciones sobre la misma. Por una parte, el enfoque institucional se sustenta principalmente en dos argumentos. El primero, normativo, donde la investigación, reflexión y el tratamiento de la diversidad vienen impulsados y amparados institucionalmente por el establecimiento de una política y legislación educativas que prescribe cambios en la práctica de la enseñanza. Junto a esta instancia normativa de asunción de modificaciones e innovaciones docentes para la “atención a la diversidad”, también se reconocen como argumentos justificativos las transformaciones sociales, culturales y económicas que terminan afectando a los procesos educativos. Otro tipo de argumentaciones atañe al reconocimiento y crítica de los problemas y carencias del sistema educativo, fundamentalmente relacionados con el bajo rendimiento del alumnado y los altos niveles de fracaso escolar y de abandono educativo temprano. Predomina, en conjunto, una percepción de la “diversidad educativa” como un problema, necesidad o déficit... que afecta a estudiantes que muestran limitaciones para seguir y alcanzar los estándares educativos y que, por tanto, requerían una atención especial o específica. Pero también estas limitaciones atañen al profesorado, cuya formación, información y motivación se diagnostica en muchos de los textos analizados como insuficiente. Las medidas curriculares, compensatorias y de atención específica a colectivos cobran especial relevancia así como las propuestas educativas inclusivas. Estas respuestas persiguen, según el discurso del enfoque institucional, una mejora de la calidad y eficacia educativas que habría de traducirse en un progreso del rendimiento académico y de la promoción estudiantil de quienes presentan algún tipo de hándicap educativo. Objetivos que implican también constantes alusiones a la “inclusión de todo el alumnado”, definida en gran parte de los artículos de este enfoque como la principal meta/función de la escuela y el profesorado²².

Por otra parte, en el enfoque cultural, los argumentos justificativos para atender a la diversidad en la escuela están íntimamente ligados al hecho migratorio y al cambio social —ilustrado mediante repetidos tópicos y lugares ya comunes en torno a la inmigración (Santamaría, 2001)— que ha convertido “nuestro país en un país de inmigración”, que generalmente es valorado como “acelerado”,

²² Véanse trabajos como los de Castaño (2011), Araque y Barrio de la Puente (2010) o Gento (2007).

“intenso”, “novedoso”..., planteando un escenario “crecientemente multicultural” en las aulas y nuevos “desafíos” para la institución educativa y el personal docente. La “diversidad cultural” se interpreta de forma mayoritaria desde este enfoque como un “reto” y un “enriquecimiento” del proceso de enseñanza-aprendizaje si se aprovecha la oportunidad de incorporar esta heterogeneidad cultural a la experiencia educativa. La respuesta predominante se estructura en torno a propuestas interculturales orientadas a gestionar la “diversidad cultural” en términos de favorecer las interacciones entre “culturas”, el conocimiento, respeto del otro, para disminuir el grado de conflicto y tensiones a través del reconocimiento, la comunicación y el diálogo con lo diverso y mejorar el clima de convivencia²³.

CONVERGENCIA EN TORNO A LA LÓGICA PEDAGÓGICA-FUNCIONALISTA

Pese a estas diferentes posturas en cuanto a argumentos, valoraciones y metas en torno a la necesidad de incorporar la diversidad en la reflexión e intervención educativas, ambos enfoques convergen en torno a la “lógica pedagógica-funcionalista” (Martín Criado, 2010: 60 y ss.) donde los discursos de la diversidad, tanto educativa como cultural, sirven a la legitimación de las diferentes propuestas pedagógicas y, en definitiva, de los propios actores que las esgrimen. La escuela sigue pensándose como un sistema autónomo, autosuficiente y autorreferencial y el profesorado como el principal protagonista, “elemento esencial” de los cambios educativos y sociales, al dirigir los procesos de socialización, así como de forja de las nuevas generaciones que garantizarían la cohesión social y cultural. De esta forma, al igual que también se ha observado en los discursos docentes, los académicos reproducen una estrategia de autoimagen y de construcción de la propia identidad profesional (Terrén, 2004). La diversidad así problematizada reclama en la mayoría de los textos analizados una respuesta sustentada *en y desde* las aulas basada en la transformación curricular y en la mejora de la formación y socialización del profesorado: más en términos de competencias, motivación y recursos educativos en el enfoque institucional, más en términos de actitudes y sensibilidad en el enfoque cultural. Respuestas que reflejan los principales elementos del “discurso pedagógico habitual”: la preeminencia didáctica, la insistencia de los recursos y la

²³ Dentro del marco de las apuestas interculturales, no sólo encontramos trabajos dentro de las Ciencias de la Educación, sino también de Antropología, Trabajo Social, Lingüística y Filosofía. Por ejemplo: Sánchez Rojo (2011), Ayora (2010), Leiva (2010), García Velasco (2009), Rodríguez Izquierdo (2008), Vargas (2007).

focalización en los procesos intraescolares (Villar y Hernández, 2013), al mismo tiempo que incorporan las premisas idealistas que sustentan a la mayor parte de las reformas escolares (Martín Criado, 2004).

CONCLUSIONES

En estas páginas se ha pretendido analizar una faceta del proceso de construcción discursiva de la “diversidad” como concepto ampliamente empleado en las investigaciones, intervenciones y debates sobre educación. Así, este trabajo fija su atención en los discursos académicos por su poder para definir la situación educativa. Para ello, nos hemos servido de los artículos científicos como soporte por su creciente relevancia en los procesos de intercambio, construcción y reconocimiento de los saberes académicos. Reconocemos que el análisis de las publicaciones puede resultar insuficiente para aprehender la complejidad de las lógicas y trayectorias de los agentes involucrados en el campo académico, pero a cambio consideramos que permiten indagar en tres aspectos centrales en el proceso de conformación de los discursos sobre la diversidad en educación y su construcción como concepto académico.

Primero, el estudio de las características de los agentes que definen el concepto de “diversidad” así como los contextos de producción de su discurso señala la preponderancia de expertos y expertas universitarios en las disciplinas de Ciencias de la Educación junto a la existencia de un amplio y consolidado conjunto de revistas científicas dentro del campo educativo que, como medios legitimados de publicación, han contribuido a la cristalización de la diversidad como línea discursiva. Se trata de un concepto que ha emergido y cuajado dentro de la tradición discursiva pedagógica, pero que no se ha desplazado con la misma fuerza hacia otras disciplinas que también abordan el estudio del fenómeno educativo. Esto dejaría entrever la escasa significatividad de esta noción en otras áreas de conocimiento así como su limitado grado de transmisibilidad y de movilización conceptual.

En segundo lugar, el uso de la noción “diversidad” en educación implica un proceso de *heterodesignación* y *heteroidentificación* del diferente a partir de la selección de determinadas características educativas o culturales, que clasifican y caracterizan a grupos de alumnado. Este proceso actúa a partir de un esquema jerárquico y unidireccional de distinción y atribución por parte de los sujetos del polo dominante sobre los sujetos del polo marginado. Este proceso se materializa en los discursos académicos sobre educación a partir de una doble lógica interconectada. Por una parte, a través de las atribuciones que realizan los

expertos universitarios sobre cómo el “otro profesorado” (profesorado de infantil, primaria y secundaria) debería entender, “atender” y “gestionar” la diversidad de sus aulas. Y por otra, mediante la asignación de determinadas características inherentes al alumnado y que lo definen como diferente o diverso.

Como tercer punto, se han identificado dos “configuraciones narrativas” o enfoques hegemónicos en competencia por la definición de la diversidad en las aulas. Éstos conllevan diferentes mecanismos de representación e identificación del alumnado. Uno, basado principalmente en las diferentes capacidades individuales de aprendizaje y rendimiento escolar del discente. Y otro, en la atribución de rasgos “culturalmente diferentes” en función de su origen nacional del alumnado categorizado como “inmigrante”. Estos contrapuntos son los que han venido haciendo que la noción “diversidad” en la educación sea un concepto-marco con implicaciones argumentales de distinto calado: desde la “inclusión” de colectivos en la escuela con especificidades de aprendizaje, hasta las estrategias socioeducativas que puede diseñar una escuela para “integrar” a un alumnado señalado por el signo de las migraciones internacionales o las marcas étnicas. La diversidad se caracterizaría por su maleabilidad conceptual junto a una marcada cualidad naturalista que configura a esta noción como una descripción evidente y obvia de la realidad a la que hace referencia. Características que habrían contribuido a que su producción discursiva tenga muchos *adeptos y adeptas* hasta el punto de haberse convertido en un *buzzword* o palabra de moda dentro de algunos debates en torno a la educación.

Sin embargo, y pese a su popularización dentro del discurso pedagógico, es preciso subrayar que este concepto lejos de ser neutral o mero reflejo de una realidad “incuestionable”, conlleva efectos sociales y políticos en cuanto a la determinación y legitimación de mecanismos de construcción de la diferencia, así como en la identificación y caracterización de nuevos sujetos sociales e identidades. El empleo de la noción de “diversidad” implica un proceso de representación simbólica de un “otro” entendido como diferente o diverso, pero que al mismo tiempo arrastra connotaciones excluyentes respecto a lo normalizado (Almeida *et al.*, 2010). En su aplicación al campo educativo, son comunes las operaciones binarias de distinción que contribuyen a la categorización del alumnado sujeto de intervención educativa y a la construcción de identidades culturales, a menudo de forma etnocéntrica, esencializada y homogeneizadora. Además, el énfasis en la diversidad puede derivar hacia planteamientos relativistas de la diferencia cultural que amparan la equiparación de las diferencias entre grupos sociales en términos exclusivamente simbólicos sin considerar otros factores estructurales de desigualdad y exclusión

social (Menéndez, 2010). Esta manera de interpretar la escuela puede tener también efectos en cuanto a la legitimación de determinadas apuestas de intervención educativa basadas en las políticas de la diferencia y del reconocimiento de las particularidades culturales por encima de otras opciones sustentadas en el universalismo y en la redistribución. En suma, el análisis de la construcción académica de la diversidad puede contribuir no sólo a identificar procesos en relación a la cristalización de determinados conceptos dentro de ciertas tradiciones disciplinares sino también a analizar los mecanismos de definición y representación de la diferencia y sus implicaciones sociales.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a Mon Cid López su contribución a las labores de codificación del material documental y a Esther Márquez, María García-Cano, José Luis Moreno Pestaña, Jorge Costa y Antonio Padilla por sus sugerencias y comentarios a versiones anteriores de este texto.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA, M.E.; ANGELINO, M.A.; KIPEN, E.; LIPSCHITZ, A.; MARMET, M.; ROSAT, A. y ZUTTIÓN, B. (2010): “Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad”, *Política y Sociedad*, 47, 1, pp. 27-44.
- ALONSO, L. E. y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C.J. (2006): “Roland Barthes y el análisis del discurso”, *Empiria*, 12, pp. 11-35.
- AMORÓS, C. (2007): *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*, Madrid, Cátedra Feminismos.
- ARAQUE, N. y BARRIO DE LA PUENTE, J. L. (2010): “Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos”, *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 4, pp. 1-37.
- ARIÑO, A. (2005): “La diversidad cultural en el discurso de la UNESCO”, en *Las encrucijadas de la diversidad cultural*, editado por A. Ariño, Madrid, CIS, pp. 497-525.

- ARNAIZ, P.; CASTRO, M. y MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2008): “Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria”, *Revista de Educación*, 349, pp. 203-223.
- AYORA, M.C. (2010): “Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas de contacto”, *Pragmalingüística*, 18, pp. 30-52.
- BAL, M. (2005): “Conceptos viajeros en las humanidades”, traducción del capítulo primero del libro *Travelling Concepts in the Humanities*, University of Toronto Press, Toronto, 2002.
- BECHER, T. (1989): *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*, Milton Keynes, The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BECKER, H. (2009[1963]): *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*, Madrid, Siglo XXI.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2006[1967]): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BLUMER, H. (1971): “Social Problems as Collective Behavior”, *Social Problems*, 18, 3, pp. 298-306.
- BOURDIEU, P. (1984): “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y cultura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo, pp. 135-141.
- BOURDIEU, P. (1996[1987]): “El campo intelectual: un mundo aparte”, en *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, pp. 143-151.
- BOURDIEU, P. (2008[1998]) *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- CASTAÑO CALLE, R. (2011): “El currículum y a la atención a la diversidad en las etapas de Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación”, *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 6, pp. 5-26.
- CODINA I MIR, M.T. (1991): “Educación en la diversidad”, *Cuadernos de Pedagogía* 196, pp. 27-28.
- COLECTIVO IOE (1997): *La diversidad cultural y la escuela: discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Informe de investigación. Consulta 6 de octubre 2012 (<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83465>).
- CONDE, F. (2009): *Análisis sociológico del sistema de discursos*, Cuadernos metodológicos, 43, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

- DAVIS, K. (2008): "Intersectionality as Buzzword. A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful", *Feminist Theory*, 9, pp. 67-85.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001): "En nombre de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación", en *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, editado por Larrosa J. y C. Skliar, Barcelona, Laertes, pp. 185-212.
- DIETZ, G. (2008): "El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo", en Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán & México D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., pp. 1-42.
- ELÍAS, N. y SCOTSON, J. (1997[1965]): *Logiques d'exclusion*, París, Fayard.
- FOUCAULT, M. (2008[1970]): *La arqueología del saber*, Madrid, Siglo XXI.
- FRANZÉ, A. (2008): "Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas", *Revista de Educación*, 345, pp. 111-132.
- GARCÍA BORREGO, I. (2001): "Acerca de la práctica y la teoría de la investigación sobre migraciones", *Empiria. Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 4, pp. 145-162.
- GARCÍA BORREGO, I. (2005): "La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad", en *La condición inmigrante: exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*, coordinado por M. Hernández y A. Pedreño, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 19-32.
- GARCÍA CANO, M.; GONZÁLEZ, E. M.; RUIZ, F.; MÁRQUEZ LEPE, E., *et al.* (2010): "Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes", *Revista de Educación*, 352, pp. 289-308.
- GARCÍA, M.G., CORONA, D.G; LÓPEZ, C.B., y MUÑOZ, I. A. (2012): "Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva", *Revista de Educación*, 358, pp. 258-281.
- GARCÍA PERALES, R. (2009): "Importancia de los planes de acogida en los centros educativos: análisis y valoración en la provincia de Albacete", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, pp. 163-184.
- GARCÍA VELASCO, A. (2009): "La integración del alumnado inmigrante en el ámbito escolar: adecuar los recursos y aprovechar la diversidad", *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, pp. 297-314.

- GARRETA B. J. y LLEVOT, N. (2003): *El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Consulta 8 de octubre 2012 (http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/41455/re333_22.pdf?sequence=1).
- GENTO, S. (2007): "Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad", *Bordón*, 54, 4, pp. 581-595.
- GIMENO, S.J. (2000): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", *Aula de Innovación Educativa*, 81-82, pp. 1-19.
- GÓMEZ-HURTADO, I. (2012): "Una dirección escolar para la inclusión escolar", *Perspectiva Educativa*, 51, 2, pp. 21-45.
- GUEVARA, I. (1994): "Escuela comprensiva y tratamiento de la diversidad", *Cuadernos de Pedagogía*, 230, pp. 54-55.
- GUNDARA, J. (1993): "Diversidad social, educación e integración europea", *Revista de Educación*, 302, pp. 15-32.
- HACKING, I. (2001): *¿La construcción social de qué?*, Barcelona, Paidós.
- HAYLAND, K. (2004): *Disciplinary Discourse. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan, The University of Michigan Press.
- HAYLAND, K. (2006): "Disciplinary differences: Language variation in Academic discourse", en *Academic Discourse across disciplines*, editado por K. HAYLAND y M.BONDI, Bern, Peter Lang AG, pp.17-48.
- JIMÉNEZ RODRIGO, M.L.; GIJÓN SÁNCHEZ, M.T. y MARTÍNEZ MORANTE, E. (2009): "El análisis de la literatura biomédica en España en clave de diversidad cultural y de género", *Empiria*, 17, pp. 41-61.
- KNAPP, G.A. (2005): "Race, Class, Gender. Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories", *European Journal of Woman Studies*, 12, 3, pp. 249-265.
- LEIVA, J. J. (2010): "Educación intercultural y convivencia desde la práctica docente", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 3, pp. 251- 274.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004): "El idealismo como programa y como método de las reformas escolares", *El nudo en la red*, 3-4, pp. 18-32. Consulta 3 de julio 2013 (http://coacum.org/wp-content/uploads/2011/02/El_Nudo_de_la_Red_3-4.pdf).
- MARTÍN CRIADO, E. (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*, Barcelona, Bellaterra.

- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2011): “Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 1, pp. 165-183.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2007): “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas”, *Revista de Educación*, 342, pp. 287-306.
- MENÉNDEZ, E. (2002): *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*, Barcelona, Bellaterra.
- MUÑOZ, J.M. y ESPÍNEIRA, E.M. (2010): “Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo”, *Revista de Investigación Educativa*, 28, 2, pp. 245-264.
- PEÑALVA, A. y SOTÉS, M.A. (2009): “Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparativa con la normativa europea sobre interculturalidad”, en *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, coordinado por M. R. BERRUEZO ALBÉNIZ, S. y S. CONEJERO LÓPEZ, XV Coloquio de Historia de la educación, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, Pamplona-Iruña, pp. 391-402.
- RAMOS CALDERÓN, J.A. (2012): “Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34, 1, pp. 77-96.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2008): “La gestión de la diversidad cultural en las instituciones educativas: nuevo escenario organizacional de calidad”, *Educación y Futuro*, 19, pp. 52-72.
- SALES, A.; MOLIER, M.O. y MOLINET, L. (2010): “Estudios de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados”, *ESE, Estudios sobre Educación*, 19, pp. 119-137.
- SÁNCHEZ ROJO, A. (2011): “Raimón Panikkar va a la escuela: diálogo intercultural y atención a la diversidad”, *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, 6, pp. 145-154.
- SANTAMARÍA, E. (2001): *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la “inmigración no comunitaria”*, Barcelona, Anthropos.
- SORIANO, J. (2008): “El efecto ANECA”, *Congreso internacional fundacional de la AE-IC*. Santiago de Compostela. Consulta 2 de junio 2013 (<http://www.ae-ic.org/santiago2008/contents/pdf/comunicaciones/286.pdf>).
- TERRÉN, E. (2001): “La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado”, *Papers*, 63/64, pp. 83-101.

- TERRÉN, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, Madrid, Catarata.
- VAN DIJK, T.A. (2003): *Racismo y discurso de las élites*, Barcelona, Gedisa.
- VAN DIJK, T.A. (2009): *Discurso y poder*, Barcelona, Gedisa.
- VARGAS, J. M. (2007): “La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11, 2, pp. 1- 11.
- VEGA, A. y P. ARAMENDI. (2009): “La atención a la diversidad. Interrogantes para la iniciación profesional de los “fracasados”, *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 27, 1, pp. 157-170.
- VIGO, B.; SORIANO, J. y JULVE, C. (2010): “Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 3, pp. 147-165.
- VILLAR, A. y HERNÁNDEZ, F.J. (2013): “Anomalías sociológicas en el discurso pedagógico”, *Praxis Sociológica*, 17, pp. 119-136.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2008-2009): “Diversidad y política pública”, en *Dossier Reflexiones sobre las diversida(des)*, coordinado por N. del Viso, Barcelona, Centro de Investigación para la Paz (CIP-Ecosocial), pp. 92-103.

Recibido: 4 de octubre

Aceptado: 7 de noviembre

María Luisa Jiménez-Rodrigo, profesora contratada doctora del Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de las desigualdades de género en salud, género y participación social, y políticas sociolaborales y educativas. Sus últimas publicaciones tratan sobre género y uso de drogas, análisis de indicadores sociales, asociacionismo de mujeres en el ámbito rural y efectos de las reformas de las políticas de becas. mlijimenez@us.es

Raquel Guzmán-Ordaz, investigadora social y doctora en Sociología por la Universidad de Sevilla. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con el estudio del marco interseccional, las migraciones internacionales, la ciudadanía, el género y la educación. Sus últimas publicaciones versan sobre la aplicabilidad de la interseccionalidad en distintos campos como el uso de drogas y la interculturalidad en la educación. rguzman@us.es