

Gazeta de Antropología, 2018, 34 (1), artículo 01 · <http://hdl.handle.net/10481/54679>

Versión HTML

Recibido 6 junio 2018 | Aceptado 26 junio 2018 | Publicado 2018-06

Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela

The diversity traps. About the production of differences in school

Francisco Javier García CastañoCatedrático de Universidad, Departamento de Antropología Social, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada (España)
fjgarcia@ugr.es**María Rubio Gómez**Profesora Ayudante Doctora, Departamento de Antropología Social, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada (España)
mariarubio@ugr.es**José Fernández Echeverría**Doctor en Antropología Social, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada (España)
josefe@ugr.es

DIVERSIDAD, ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

MONOGRÁFICO COORDINADO POR FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO Y MARÍA RUBIO GÓMEZ (Universidad de Granada)

RESUMEN

El artículo que presentamos tiene como objetivo determinar cómo se problematiza la noción de diversidad cultural en el contexto escolar. Desde la construcción de una noción particular del término, se muestran dos escenarios de producción de discurso en los que hemos observado cómo se gestiona la diversidad cultural y se construyen diferencias: por un lado, el escenario normativo (relativo a la legislación escolar) y por otro el del discurso profesional (elaborado por el profesorado). Consideramos que, en la escuela, la retórica igualitaria lleva a decir que se promueve la diversidad (como si ella no fuera una condición), pero las prácticas, incluidas las discursivas y normativas, hablan de construir y organizar las diferencias. La trampa estaría en que cuando se habla de diversidad se está haciendo alusión realmente a las diferencias que fundamentan sistemas clasificatorios, antesala de la construcción de desigualdades.

ABSTRACT

The article that we present aims to determine how the notion of cultural diversity is problematized in the school context. From the construction of a particular notion of the term, two scenarios of discourse production are shown in which we have observed how cultural diversity is managed and how differences are built. On the one hand, the normative scenario (related to school legislation) and on the other the professional discourse (made by the teaching staff). We consider that, in school, egalitarian rhetoric leads to say that diversity is promoted (as if it were not a condition), but practices, including discursive and normative, talk about building and organizing differences. The trap would be that when we talk about diversity we are really referring to the differences that underpin classificatory systems, which in turn are a prelude to the construction of inequalities.

PALABRAS CLAVE

diversidad cultural | escuela | etnografía | diferencia | desigualdad

KEYWORDS

cultural diversity | school | ethnography | difference | inequality

En 2016, los profesores Honorio Velasco y Jesús Prieto (ambos catedráticos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España), publicaron el libro *Diversidad cultural. Análisis sistemático e interdisciplinar de la Convención de la UNESCO*. En dicho libro, entre otras cuestiones, encontramos un primer capítulo escrito por el profesor Velasco, en el que profundiza en la noción de diversidad cultural desde el punto de vista antropológico, y aunque sus objetivos sean otros (ya que aborda la diversidad cultural referida al análisis de la Convención de la UNESCO), resulta de especial relevancia para nuestro texto destacar algunos principios que plantea al final del capítulo bajo el sugerente y comercial título “La diversidad ya no es lo que era”. Y se entenderá muy bien el asociar diversidad a cultura al ser el segundo

un concepto indisociable del primero (como siempre recordamos “la cultura es la organización de la diversidad”). Es decir, cuando hablamos de la diversidad cultural (1), lo que estamos haciendo es aclarar nuestra noción de cultura y por ello resulta tan importante empezar por plantear esta desde una perspectiva antropológica.

Argumenta el citado autor que la noción de “cultura” con la que instituciones como la UNESCO venían trabajando hasta el momento, y que hacía alusión a la cultura como producto, ha cambiado para entenderse esta última como un proceso. Desde esta nueva forma de entenderla, por ejemplo, ya no sería importante el modo determinado de creer que tenga un grupo de personas, sino el estudio de las diferentes maneras que en el tiempo adquieren las formas de creer de ese determinado grupo de personas. Por otro lado, se aclara la necesidad de dejar a un lado la extendida idea sobre la relación casi exclusiva que se ha venido estableciendo entre diversidad cultural y diversidad de patrias, naciones y/o Estados. Planteada así, la noción de cultura y la localización de la diversidad cultural más allá de límites geográficos, hoy en día tenemos claro que esta última hace alusión a lo interno de los grupos humanos y no solo a la comparación entre ellos. Como nos recordará Geertz (1996), “la extranjería (*foreignness*) no comienza en los márgenes de los ríos, sino en los de la piel”. Las fronteras pueden servir para separarnos, pero no son ellas las que nos hacen diversos, la diversidad se encuentra construida en la esencia de la persona y, como no podía ser de otra manera, impregna las relaciones que cada uno mantenemos con las personas con las que interactuamos.

Desde estos puntos clave, y a modo de pilares teóricos de nuestro texto, se plantea en el texto citado más arriba una idea de diversidad cultural *en niveles*, como espacio de relación entre las identificaciones culturales. En palabras del propio autor:

“Sería obligado reconocer que la diversidad se desarrolla en niveles, no solo entre naciones o en el interior de ellas, sino también entre grupos y entre individuos. Y no está de más insistir en que el efecto primario de la toma de conciencia de la diversidad cultural es la liberación de estereotipos y prejuicios, la posibilidad del diálogo y el descubrimiento del ‘carácter humano común’.

La diversidad no es tanto cuestión de contraste entre los objetos, las expresiones, los comportamientos o los textos de las creencias..., sino que con ellos se posicionan las personas, los grupos, las sociedades; de modo que la diversidad involucra a los sujetos sociales, en su condición individual y en su condición de pertenencia a los grupos y las sociedades, es decir, la diversidad cultural en mundialización es el campo común, compartido, donde se dramatiza el juego de las identidades culturales” (Velasco 2016: 39).

Sirvan estas palabras introductorias para orientar sobre la intención de nuestro texto y también para tranquilizar a quienes pensarán, por el título, que pretendíamos hablar *sobre* la escuela. No, la escuela es el escenario, es el lugar donde cobran significados algunos de los textos y discursos que presentaremos críticamente, pero solo es eso, es un contexto –en el sentido que venimos manteniendo desde hace tiempo como espacio de significados, no un lugar (García, Álvarez y Rubio 2011)–. Hablaremos con la escuela, hablaremos desde la escuela, pero no hablaremos *sobre* la escuela.

De lo que realmente trata este texto es de la diversidad cultural y queremos empezar problematizando dicha noción. Para ello, la escuela –esperamos demostrarlo– es un escenario con un significado muy especial. En ella el Estado se ensaya cada día, se pone a prueba en cada minuto, lo hace ante nuestros ojos, aunque se rodee, decore y practique un travestismo muy acrobático y siempre espectacular. La escuela dice ser “favorable” a la diversidad (como si fuese posible ir en contra de ella, puede no promoverla, no aceptarla, pero no puede eliminarla...), pero para gestionar dicha diversidad no hace otra cosa que poner orden en forma de diferencias que se terminan traduciendo en desigualdades. A continuación, mostraremos a qué nos referimos con diversidad cultural. Tras esta aclaración, presentaremos dos escenarios en los que observar cómo se gestiona la diversidad cultural y cómo se construyen diferencias: uno, el primero, es el de los discursos normativos (las leyes que hablan de la escuela y menciona la diversidad) y, el segundo, el discurso profesional de la escuela (en concreto el que

elabora el profesorado cuando se refiere a la diversidad y explica qué contiene dicha diversidad en términos de grupos humanos).

La conclusión a la que pretendemos llegar es a la de explicar que, en la escuela, la retórica igualitaria lleva a decir que se *promueve* la diversidad, pero las prácticas, incluidas las discursivas y normativas, de lo que hablan es de construir y organizar las diferencias. La trampa estaría en que cuando se habla de diversidad a lo que en realidad se está haciendo alusión es a las diferencias que se deben establecer entre los diferentes grupos humanos que permiten sistemas clasificatorios, que a su vez son antesala de la construcción de desigualdades.

1. Construyendo una noción de diversidad cultural

Para comenzar es necesario que repitamos una vez más una frase que forma parte de los principios en los que nos hemos movido en los últimos treinta años en nuestro quehacer investigador: “la diversidad es una condición, la diferencia es una construcción” (2). Recientemente hemos incorporado una “coletilla” a dicha frase para que termine de aclarar hasta donde pretendemos llegar con su significado: “... y la desigualdad no es sino la puerta que se abre cuando la diferencia se jerarquiza. Entonces estamos ante escenarios de discriminación”. Pero no se piense que cuando hablamos de diversidad como condición estamos diciendo, como critica Bernard (2005), que la diversidad cultural sea “natural”. Estamos aludiendo, aunque no solo, a que “debe ser dinámica, y serlo sin reposo, pues de otro modo se reduciría a la forma muerta del inventario patrimonial” (Bernard 2005: 31).

Es decir, la diversidad cultural debe ser entendida como una condición atribuida, como el punto de partida desde el que arranca la constitución de cualquier grupo humano. No es la naturaleza humana, en el sentido biológico, la que hace diverso a cualquier grupo (y ello, aunque biológicamente también sea una condición la diversidad), es el sentido social del grupo, constituido por individuos con agencia, lo que hace que solo pueda ser diverso. No son individuos que se suman, son individuos que se relacionan, que interactúan, y que aportan al grupo sus particulares maneras de entender el mundo. Cuando hablamos pues de diversidad como condición nos referimos a que los individuos de los que podemos partir para construir un grupo humano, como agenciados que están, despliegan acciones muy diversas (diversas dentro del propio sujeto y diversas si las comparamos con las acciones de los sujetos de tal grupo). Cuando decimos diversas incluimos las acciones que a la vista de ellos mismos y, especialmente, de los sujetos que observamos, pueden ser “contradictorias” (3).

Obsérvese que aquí nos referimos a que la diversidad se encuentra en las acciones de los sujetos (más exactamente en los significados de dichas acciones) y no en los propios sujetos. Podríamos decir, de una forma provocadora, que los sujetos no son de nuestro interés..., que por otro lado es una de las formas más exquisitas de respetarles. Critiquemos esa forma de hacer ciencia que disfraza los objetos teóricos de estudio en sujetos y hace pensar que estudia a personas. En las Ciencias Sociales de las que hablamos, y en las que nos situamos, el conocimiento se produce sobre los fenómenos sociales, no sobre las personas. Verdad es que son ellas quienes “usan” esos fenómenos y quienes los “crean”, pero con todo, lo que estudiamos son tales fenómenos contruidos (sí, decimos contruidos...) como objetos teóricos de estudio. Basta ya de insistir que estudiamos a las personas inmigrantes, por ejemplo (4). Como mucho estudiamos una forma de movilidad que denominamos migraciones y lo hacemos con sujetos migrantes (y sin ellos), pero no es a ellos a los que estudiamos. Insistimos, lo que estudiamos son los significados de las acciones de los sujetos en las que entendemos, se sitúa y constituye la diversidad; y es en dichos significados de donde se nutren las relaciones entre las personas que constituyen un posible grupo. El punto de partida, insistimos, la condición como decimos aquí, es la diversidad.

No nos estamos refiriendo a la diversidad que parece observarse por la existencia de una “gran variedad de culturas que es posible distinguir rápidamente a partir de observaciones etnográficas” (Kutukdjian y Corbett 2009: 3). Esta idea se asocia, en no pocas ocasiones, a naciones que construyen férreas fronteras a través de sus Estados, a la existencia de entidades que parecen perfectamente delimitadas y

sobre las que se pueden marcar las distancias hasta el punto de poder delimitar *una cultura y otra*. La existencia de tantas entidades distintas y distantes ha supuesto que pensemos en que eso es la diversidad cultural: la existencia de diversas culturas, de diversas nacionalidades. No, no es esa la diversidad a la que nos estamos refiriendo. Como nos enseñó Geertz (1996), los usos de la diversidad cultural, de su estudio, su descripción, su análisis y su comprensión, no consisten en construir nuestras propias clasificaciones que nos separan de los demás y a los demás de nosotros para defender la integridad del grupo y mantener la lealtad hacia él. Y continúa el mismo autor ayudándonos a saber cuál debería ser nuestra tarea si nos queremos ocupar de la diversidad:

“La tarea de la etnografía, o en cualquier caso una de ellas, es ciertamente el proveernos, como las artes y la historia, de relatos y escenarios para refocalizar nuestra atención; pero no de relatos y escenarios que nos ofrezcan una versión autocomplaciente y aceptable para nosotros mismos al representar a los demás reunidos en mundos que nosotros no queremos ni podemos alcanzar, sino relatos y escenarios que, al representarnos, permitan vernos, tanto a nosotros mismos como a cualquier otro, arrojados en medio de un mundo lleno de indelebles extrañezas de las que no podemos librarnos” (Geertz 1996: 88).

Y por más que resulte paradójico, ese es el gran acervo de la diversidad: nos hace vernos, sentirnos, notarlos, percibirnos, incluso representarnos, extraños entre los *cercanos*, pero, a la vez, nos muestra y acerca a nuestras similitudes con los que *a priori* consideraríamos *lejanos*. Es por ello por lo que Bernard (2005) nos pide que busquemos la esencia de lo diverso de la diversidad e insiste en que ese diverso no debe confundirse con otros equivalentes más comunes: lo diferente, lo plural, lo múltiple, lo variado, etc. (Bernard 2005: 30).

Esta diversidad, por cierto, no se puede someter a ninguna cuantificación. No admite dimensiones. No es posible que exista más o menos diversidad, no existe la posibilidad de que crezca más o menos la diversidad por la llegada de un nuevo sujeto o un grupo numeroso de persona de otro lugar. La diversidad es diversidad y no la portan de manera particular los que vienen de *fuera*. La diversidad ya estaba entre los que estaban *dentro*. Podríamos decir que quien llega “de fuera” puede aportar puntos de vista desconocidos hasta la fecha en el grupo (los significados de sus puntos de vista alimentan la diversidad, pero no la hacen crecer, no la hacen aparecer), pero eso no hace que brote como novedosa la diversidad (5). *Ella ya estaba* (era y es condición). Puede que esas nuevas formas, por desconocidas, puedan ser inquietantes, provocadoras de temor para los que ya están, pero pueden no ser menos temerosas las acciones de los que ya están para los *recién llegados* y, sobre todo, eso no hace que no se deba, y se pueda, reconocer la diversidad que ya era condición del grupo que ya estaba (y obsérvese que hablamos de una manera algo ortopédica de los que *están* y de los que *llegan*, cuando esas ubicaciones y referencias espaciales son mucho más complejas, pero son usadas aquí por la posible alusión a los fenómenos migratorios).

Pero regresemos a eso que decíamos de que la diversidad se encuentra en los significados de las acciones de las personas, de los agentes, lo que ya debe dar una pista definitiva de lo que es para nosotros eso que algunos buscan con ahínco cuando hablamos de “cultura”: ¿de qué se nutre?, ¿qué la constituye? Pues bien, no son las personas, son las acciones de las personas. Para ser más exactos, el significado que le atribuimos a esas acciones de las personas En palabras de Díaz de Rada (2010: 254): “La cultura es una propiedad de la acción de las personas, es la forma de la acción de las personas, está formada por los conjuntos de reglas por medio de los cuales las personas dan forma a su acción y a sus relaciones sociales (...), por los conjuntos de reglas por medio de los cuales las personas se relacionan con esas reglas”.

Como puede entenderse, se trata de una noción de cultura para la antropología, construida para definir nuestro objeto teórico de estudio, pero no nos estamos refiriendo a una noción operativa para que la gente sepa en todo momento qué hace y qué significa lo que hace. La gente no tiene “cultural”, somos los que estudiamos estas cuestiones (muy especialmente los que nos dedicamos a la antropología) los que atribuimos a las acciones de la gente, más concretamente a los significados de dichas acciones, el apelativo de “cultura”. Eso hace ver que no se puede atribuir ni a los grupos, ni a las regiones, ni a las naciones, ni a los países, ni a los estados, la noción de cultura de la que estamos hablando. Pero este

tema tiene una trayectoria más amplia que, aunque hemos iniciado, no podemos continuar aquí (6). Sigamos con la diversidad.

Esa diversidad constitutiva, de condición, hace necesario para la vida en común –de la que tan deseosos estamos los miembros de la especie humana– el desarrollo de formas de organización. La organización de la diversidad, ya lo decíamos más arriba, es justamente una característica inseparable de lo que debemos explicar en cada caso que deseemos atribuir cultura en algún conjunto de relaciones entre individuos. Esa organización bien puede traducirse en la idea de “gestión de la diversidad”. Y es aquí y ahora cuando debe aparecer el término diferencia. Una de las formas de organización de la diversidad, de gestionarla, es estableciendo sistemas de diferenciación entre individuos y grupos (tanto interna como externamente). Es por ello por lo que hablamos de construcción de las diferencias como las estrategias que se elaboran al interno de las relaciones como formas de organizar la diversidad constitutiva del grupo (7). Ni que decir tiene que ésta no es la única forma de organizar la diversidad, pero sí que es la más extendida.

Las formas que toman algunas diferencias son bien conocidas. Digámoslo de forma muy sencilla. Podemos establecer diferencias a partir de la morfología física de las personas y construir categorías de “macho” o “hembra” y desde ellas justificar los diferentes papeles desiguales y discriminadores que unos y otras desempeñan en las relaciones sociales que mantienen. Podemos también establecer diferencias según las posibilidades de acceso a los medios de producción y, como consecuencia, observar que la parte que tiene un mayor acceso detenta un poder que permite “someter” a la otra parte a trabajar de manera dependiente. Podemos admitir que las diferencias se insertan en los mecanismos de identificación que despliegan los individuos de un grupo y desde los que se atribuyen formas que *alterizan* las imágenes del *nos-otros* y por ello se les somete –a esos otros– a formas de exclusión a partir de tales distinciones. En fin, el género, la clase y/o las pertenencias étnicas han sido, y son, utilizados para organizar la diversidad, operando como rasgos distintivos y, por lo tanto, adoptando un papel central como *constructores* de diferencias en las relaciones sociales en muchos de los mundos occidentales y occidentalizados que conocemos.

Pues bien, construidas las diferencias solo queda pasar al proceso de generar las desigualdades. El mecanismo en este paso es sencillo, basta con jerarquizar las diferencias para que se promueva la desigualdad discriminatoria (ver nota final número 7). El caso que conocemos bien en estos campos de estudios es el de la noción de raza nacida en el siglo XVIII, antesala a la posterior noción de etnia. Con la intención de explicar la diversidad morfológica observable por parte de los naturalistas de la época desde la lógica empirista y la naciente epistemología positivista, se enfatizaron precisamente las diferencias morfológicas, pero haciéndolo a partir de categorías estancas previamente producidas (sobre lógicas coloniales determinadas y no diversas) en las que *toda* la diversidad debía quedar encajada. El objetivo no era precisamente explicar la diversidad, el objetivo último era, y aún hoy lo es, producir un modelo explicativo que mostrara la homogeneidad. Es decir, establecer el estándar de la especie humana civilizada como canon que lograr, imagen a alcanzar o referente a quién parecerse. En este caso, además, no debemos olvidar la importancia de que esta idea se produjese con la inestimable colaboración del conocimiento científico (8).

Llegados a este punto del texto, se entenderán mejor las razones que justifican que expliquemos que nuestros intereses de investigación se centran en conocer los procesos de construcción de la diferencia (insistimos, una forma muy habitual de gestión de la diversidad) (9). Un escenario muy especial para estudiar estos procesos es la escuela, santuario de la igualdad (a partir de la integración, se decía) y ahora de la equidad (a través de la inclusión, se dice ahora). Es decir, justificamos abordar el estudio de la construcción de la diferencia en el escenario (contexto) escuela al ser esta institución una de las mayores productoras de discursos contra las desigualdades y ser, a la vez y sin aparente contradicción, una institución empeñada en producir diferencias que terminan resultando sistema de desigualdad y escenarios de discriminación. Y no queremos que se lean con estas palabras que estamos denunciado tareas perversas de agentes escolares procurando una sociedad injusta. Por ejemplo, los bienintencionados maestros y profesores practican en no pocas ocasiones una *fe* casi ciega en lograr igualdad y quizá equidad para los escolares con los que trabajan. *Creer* en ello, pero sus honorables intenciones no impiden la producción de un orden social desigual por parte de la escuela. Las diferencias

no son fruto de caprichosas coyunturas en la actuación de esos agentes escolares, sino formas estructuradas de las relaciones que se establecen en el interno y externo de tal institución. Es decir, es una cuestión que forma parte de la lógica escolar: producir orden social mediante el establecimiento de distancias diferenciales entre los sujetos. Distancias que se medirán y, consecuentemente, permitirán establecer rankings, escalas, gradaciones, niveles, escalafones, etc.

Con lo dicho esperamos haber aclarado el significado de la frase de la que partíamos: “la diversidad es una condición, la diferencia es una construcción” y esperamos que se puedan ya intuir las razones de considerar que la alusión a la diversidad en la escuela es algo tramposo, forma parte de una coartada, supone un fingimiento, realmente es una argucia que alude a algo que no es y que no puede ser. La escuela no puede reconocer la diversidad, que ya existe lo quiera o no lo quiera la institución; lo que hace simplemente es gestionarla. Y lo hace ordenando las diferencias que construye (y que emergen de las distancias que se establecen entre los diferentes individuos y grupos humanos) y que termina traduciéndolas en desigualdades. Este sí es el verdadero objeto institucional de la escuela: gestionar la diversidad para terminar produciendo un orden diferencial entre los individuos que la habitan (10).

Pero basta ya de posiciones solo argumentativas. Presentaremos dos evidencias empíricas que nos muestren cómo es ejercido el discurso retórico de la diversidad en la escena escolar. Más precisamente, cómo la alusión a la diversidad es, la mar de las veces, una alusión justamente a la diferencia, a la alteridad, a la otredad, a quienes no somos *nos-otros*, mostrando que diversidad es sinónimo de no formar parte de la homogeneidad, de la normalidad, y situando la diversidad en la diferencia inquietante (San Román 1997), en la diferencia desigualadora que no puede sino ser escenario de discriminación en tanto que dicha construcción supone una distancia jerarquizada.

En primer lugar, daremos un breve repaso a un conjunto de normas escolares de las últimas épocas y rastreamos en ellas la presencia del término *diversidad*. Partir de estos documentos nos hace centrar nuestra reflexión en la producción de un discurso oficial, formal, normativo y, sobre todo, canónico. Es el discurso al que se puede y debe aludir cuando se pregunta por las pretensiones de la escuela como institución que el Estado ofrece a todos los individuos para tratar de convertirles en ciudadanos y ciudadanas.

Pero tales discursos serían del todo insuficientes para saber cómo se gestiona la diversidad en la escuela o, al menos, para saber de qué y de quiénes se habla cuando se alude a la diversidad en los contextos escolares. Para ello acudiremos a uno de los actores de mayor relevancia en los procesos escolares: el profesorado. Analizaremos los discursos producidos por el propio profesorado cuando habla de *diversidad* y, más concretamente, de *diversidad cultural*. Haciendo uso de las etnografías desarrolladas en los últimos veinte años en contextos escolares desde nuestro grupo de investigación, presentaremos las tipologías de diversidades percibidas por el profesorado en la escuela y que nos permitirán terminar de construir nuestro argumento del uso “tramposo” de la noción de diversidad cultural: en nombre de ella se construyen los más grandes edificios escolares pero en ellos se albergan toda una serie de prácticas y discursos dedicados a producir diferencias que terminan convirtiéndose en desigualdades.

2. La diversidad en la “norma”

Revisando las diversas legislaciones que en las últimas dos décadas (11) han marcado el rumbo del sistema escolar en España, se observa que el término *diversidad* no ocupaba un espacio relevante en la legislación general sobre la escuela hasta la puesta en vigor de la LOE (2006), aunque es la LOGSE (1990), norma inmediatamente anterior, la que “abrió las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas, incluyendo las generadas en razón de la etnia, la nacionalidad o la cultura de origen” (Actis 2006: 8). El reconocimiento de una diversidad concreta, la del alumnado de nacionalidad extranjera, hijas/os de inmigrantes y/o pertenecientes a minorías, comenzaba en estos momentos a plantearse como parte de una realidad social cambiante y tendente a la multiculturalidad, pero que seguía abordándose desde lógicas compensatorias de desigualdades.

Es cierto, como apunta Peñalva (2009), que en la LOGSE se puede adivinar cierta sensibilidad hacia la diversidad cultural del alumnado –hasta ese momento invisible o abordada directamente como “necesidad educativa especial”– de la mano de una clara intención por incorporar a objetivos y contenidos curriculares diversos (o más bien adaptados) que, desde el principio de descentralización, permitirían a las Comunidades Autónomas y a los centros escolares tomar decisiones concretas para adaptar el currículum a sus contextos socioculturales (12). Pero no será hasta 2006, cuando por primera vez encontremos en una norma escolar estatal un claro pronunciamiento sobre lo que se entiende por *diversidad*: “La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos” (LOE 2006: 13).

Así, la LOE entiende la diversidad como una necesidad, un principio básico que alcanza a todo el alumnado en todas las etapas escolares, y no como medida diseñada para “unos pocos” –como se hace explícito en el texto–. El problema de este planteamiento es que va acompañado de otras afirmaciones algo confusas para poder mantener esta versión de amplio alcance de “diversidad como principio”. Se plantea, por ejemplo, que “resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera” (LOE 2006: 7).

Es obvio que media una distancia entre la idea de nuestra diversidad como condición y la idea de diversidad como principio que empieza generando “nuevos retos y dificultades”. Pero esta forma de diversidad a la que alude la norma es la que sirve de argumento para que los centros escolares deban ser autónomos:

“La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento” (LOE 2006: 8).

Autonomía que lleva a defender el despliegue de prácticas acomodadas a la clientela de los centros, es decir, a la diversidad del alumnado:

“La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica” (LOE 2006: 11).

Y este insistir en la *atención a la diversidad* ya nos hace pensar en un escenario asistencialista, como si la diversidad fuera una enfermedad que necesita una atención *especial*, versión muy diferente a la que más arriba aludíamos y que mostraba a la diversidad como una *condición*. Una diversidad que es planteada ahora, en el mismo texto, como diferencia en los ritmos de aprendizaje o como dificultades a superar en este sentido: “En la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten” (LOE 2006: 11).

Esta diversidad de la que se nos habla parece anunciar la existencia de sujetos *diferentes* en la institución escolar, con necesidades específicas y dificultades que *los normales* no presentan. ¿Quiénes son para la ley unos/as y otros/as?

“La LOE contempla en su artículo 71.2. cuáles son los alumnos/os que requieren una *atención educativa diferente* a la ordinaria en orden a alcanzar los *objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado* (con necesidades educativas especiales; dificultades específicas en el aprendizaje; altas capacidades intelectuales; incorporados tardíamente al sistema educativo y aquellos con ciertas condiciones personales o de historia escolar)” (González *et al.* 2009: 81).

Así nombrados, la diversidad es propiedad de estos grupos, pero descubriremos dos formas más de entender la diversidad dentro de la LOE, y es que la polisemia del término que nos ocupa no se limita a ser considerada como una dificultad o como una forma de hacer en referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo escolar, también se usa para aludir a la diversidad de género planteada como “diversidad afectivo-sexual” y a la “diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas” (13) (LOE 2006: 11), de la cual cabe mencionar que se plantea desde la idea de “favorecer el conocimiento y aprecio” de dicha diversidad.

Con todo, parece reconocerse una diversidad interna (diversidad también cultural) pero, a la vez, no parecen integrarse en esa diversidad determinadas otredades. En la LOE apenas se mencionan, aludiendo al “alumnado inmigrante” en una sola ocasión y en relación con medidas de atención lingüísticas y otras formas de integración cultural (ver LOE 2006: 52) o a alumnado “con integración tardía en el sistema educativo español”.

La idea de la diversidad como principio que alcanza a todo el alumnado se ve distorsionada con la aparición de otras nociones de diversidad en el mismo texto que acotan dicho significado y que vuelven a “especializar” la misma como propiedad de solo algunos y/o algunas. Es decir, desde la norma se están haciendo auténticos malabarismos para conjugar la idea de diversidad como principio básico desde el que actuar y al mismo tiempo, como propiedad problemática que precisa una atención especial. Una atención solo para algunas y algunas. Se nos muestra pues una definición polisémica que, a modo de embudo, inicia con una versión amplia para ir estrechándose y limitando el alcance del significado. Es esta metáfora del embudo la que se repite en la norma escolar en vigor, la LOMCE, desde la que inicialmente la diversidad es vista de manera amplia, propiedad de todas y todos, como las múltiples y distintas habilidades y expectativas del alumnado:

“Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias” (LOMCE 2013: 3).

Pero de nuevo vemos como la amplitud planteada al inicio se va estrechando definiendo ahora la diversidad -más bien la gestión de esta (aun sin aclarar qué entienden por ello)-, como “competencia transversal” que debe adquirir el alumnado:

“Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” (LOMCE 2013: 5).

Desde este planteamiento sobre las competencias transversales nos preguntamos si el propio sistema, si la propia escuela, ha adquirido y puesto en práctica dichas competencias de manera generalizada. Es una pregunta trampa, pues sabemos –y ya hemos dado cuenta de ello en García, Rubio y Bouachra, 2008; García y Rubio 2013 o en Rubio, 2013– de los problemas que conlleva para una estructura homogeneizadora una situación de heterogeneidad manifiesta.

3. La diversidad en los discursos profesionales

Desde el grupo de investigación Laboratorio de Estudios Interculturales se han desarrollado desde 1990 más de diez proyectos de investigación, mayoritariamente en Andalucía y en contextos escolares formales, relacionados con la presencia de escolares vinculados a procesos migratorios. Desde estos espacios se han producido una cantidad considerable de datos, casi todos sistematizados a través de más de seiscientas entrevistas realizadas en estos casi treinta años que nos permiten visibilizar preocupaciones, ideas, problemas y consideraciones diversas de la comunidad escolar en su conjunto

(profesorado, alumnado, familias, servicios de inspección, etc.) en las temáticas relacionadas con la diversidad y su tratamiento más habitual en los últimos tiempos en forma de interculturalidad.

En este sentido, el discurso del profesorado –en concreto de aquellas/os que componen los equipos directivos de los centros–, nos parece de especial relevancia para el tema que nos ocupa. Y es que serán en parte las ideas que estas/os planteen sobre la diversidad –qué es y a quienes identifican como diversas/os– las que veremos emerger en los “Proyectos Educativos” (14) de cada centro y por tanto tener una repercusión directa en la realidad de la comunidad escolar en su conjunto (pues de cómo se plantee la gestión de la diversidad en las escuelas e institutos, van a depender gran parte de las relaciones profesorado-alumnado, familia-profesorado o alumnado-alumnado).

Los discursos con los que trabajamos (15) pueden ser entendidos como el *nexo* entre las posturas poco precisas que la administración escolar plantea en las normas mostradas (16) –y que como hemos visto dejan en manos de los centros la concreción de la noción, percepción y gestión de la diversidad, sea lo que sea que se entienda por ella– y las prácticas escolares de diversa índole –integradoras, asimiladoras, inclusivas, de reconocimiento o directamente segregadoras– que pretender “atender” una *diversidad* de naturaleza polisémica.

Dicha diversidad narrada por el profesorado se organiza en tres posiciones discursivas centrales: la diversidad entendida como problema, como reto o como riqueza. Lejos de conformar una simple estrategia organizativa para el análisis de los discursos, queremos hacer notar que dichas posiciones discursivas van a servir para legitimar mecanismos de exclusión o inclusión y desplegar múltiples prácticas de reconocimiento o invisibilidad en la escuela.

De esta variedad de posturas ante la diversidad nos da cuenta una responsable política, Delegada de Educación, con experiencia docente y férrea defensora de las políticas escolares autonómicas:

“la diversidad es riqueza, pero hay también quién entiende que la diversidad es dificultad, prefieren trabajar con grupos homogéneos en cuanto a niveles, en cuanto a expectativas, en cuanto a bagaje social y cultural y llevar ese modelo de escuela homogénea sería, yo creo que sería un daño que se le daría a la propia formación, porque estaríamos dándole a los niños una imagen distorsionada de lo que es la realidad ya que la sociedad es diversa. (...) Entonces, el reto de la diversidad está ahí y yo creo que no se debería tirar la toalla, la Ley de Calidad lo que hace y por eso ha sido digamos bien acogida por determinados sectores, es hacer la escuela más homogénea, obviamente trabajar en homogeneidad es más fácil que trabajar en heterogeneidad, pero nuestro modelo es el de escuela diversa porque la sociedad lo es y la escuela diversa es más difícil de lograr los objetivos pero hay que seguir en ese modelo de escuela diversa y en ese modelo de escuela diversa estamos aquí en Andalucía” (Delegada de Educación, Granada).

Aun con una clara orientación crítica hacia la norma escolar impuesta por el Partido Popular y que choca frontalmente con los principios de la Ley Andalucía de Educación (en la que se sitúa este discurso para hacer la comparativa), esta narración nos sitúa en una noción de diversidad amplia, contraria a la homogeneidad y, ya sea entendida como dificultad, como reto o como riqueza, es entendida como sinónimo de una realidad social ineludible: la heterogeneidad.

Precisamente esta heterogeneidad –diversidad– interpretada desde espacios escolares se traduce en disparidad de niveles, de ritmos de aprendizaje y capacidades (potenciada por la implantación de la LOGSE y la ampliación de la edad obligatoria de escolarización) a la que se apela de manera general al hablar de diversidad como *problema* y ante la que el profesorado se pronuncia denunciando la precaria situación en la que encuentran para *atender* las demandas que esta diversidad supone, como nos comenta esta profesora (antes jefa de estudios y con 31 años de experiencia docente) de un IES de Granada:

“da igual que sea extranjero o que sea español, es la disparidad de niveles y tal, entonces la atención a esa diversidad es la dificultad mayor que tiene ahora mismo el profesorado y que me

trasmitem del sistema educativo en secundaria, no corresponde a opinión mía personal, pues se ve claramente en las vistas, en los informes que hacemos... en la atención a la diversidad lo que más se falla y el profesorado en muchos casos carece de recursos, sí hay formas de atender a la diversidad pero a veces no hay recursos” (Profesora IES Granada).

Si afinamos la mirada, en realidad ella no nos está hablando de diversidad... es la diferencia, producto de la comparación de ritmos, capacidades o niveles lo que está suponiendo un problema y para lo que el sistema escolar -diseñado para atender a una homogeneidad construida artificialmente- carece de herramientas que den respuesta a las *disparidades* a las que se refiere esta profesora. Sus palabras nos llevan a varios lugares comunes en el discurso del profesorado. Por un lado, a la demanda histórica de recursos materiales, humanos y de formación para poder ofrecer una *atención* adecuada a la diversidad (planteada en términos de diferencia). Por otro, es precisamente esta noción de “atención específica a la diversidad” lo que desequilibra la ficción de una escuela heterogénea, flexible, inclusiva y adaptada a toda su población desde espacios locales que parece mostrarnos la norma, pues esta *atención*, como si de una enfermedad se tratara, solo se aplica a una parte del alumnado. ¿Quién o a quienes se adscribe a esta noción de diversidad en los discursos?, ¿a quienes se les identifica como diversos/as y por lo tanto como posibles poblaciones beneficiarias de las medidas de atención a la diversidad? La respuesta es clara: a todos aquellos a los que se les considera diferentes. Así nos lo expresa un Inspector de Educación de la provincia de Jaén

“Todo lo que es la atención a la diversidad y múltiples planteamientos que sostienen la atención a la diversidad estamos tratándolos, discapacitados, por una parte, estamos tratando a los gitanos por otra parte, estamos tratando a los alumnos inmigrantes, la minoría étnica, estamos tratando todas las diferencias que la diversidad nos va planteando ¿no?” (Inspector de Educación, Jaén).

Este extracto de entrevista nos anuncia claramente lo que hemos venido observando en el análisis de los datos producidos desde nuestros trabajos de campo, y es que la atención a la diversidad está pensada para aquellos y aquellas que se salen de la norma, que son *diferentes* y que deben ser *tratadas/os* para acercarse lo más posible a un modelo estándar de alumnado. Es así como podemos decir que la diversidad en la escuela está escondiendo en su significado a la diferencia, la cual se expone y está representada por alumnado identificado como con “necesidades educativas especiales”, alumnado con ritmos de aprendizaje considerados como no normales, con rendimientos *no deseables*, alumnado con una diversidad cultural explícita y reconocida por la escuela como incompatible, o muy alejada, de su propia lógica cultural; y en este último caso el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela por parte del alumnado identificado como “diverso”-construido como diferente, añadimos nosotros- representa uno de los problema más importantes para el profesorado. Así lo expresa una persona conocedora de las demandas de formación del profesorado en Almería (17), con 23 años de experiencia docente:

“La diversidad pasa por una serie de dificultades de tipo académico, de capacidades por las distintas dificultades que tenga el alumnado y después, bueno, pues una serie de déficits culturales, socioculturales, donde entraría el inmigrante, no es que tengan un déficit sociocultural, es que se tienen que adaptar a nuestro sistema, entonces carecen totalmente de las bases de funcionamiento de nuestro sistema, entonces yo los metería dentro de atención a la diversidad, con una especificidad muy fuerte, que el tema del idioma, entonces, el tema del idioma es que si te falla el idioma, te falla gran parte de la comunicación, entonces, ahí el sistema yo creo que está, con las aulas de adaptación lingüística, está adoptando ahí algunas medidas que lo pueden solventar, pero dónde está la dificultad fundamental, pues en el proceso que teníamos antes, que tengo una diversidad de niveles dentro del aula que tengo que atender, y uno de ellos son los inmigrantes” (Coordinadora Provincial del Formación del Profesorado).

Este discurso lo deja claro: “la diversidad pasa por dificultades de tipo académico” articuladas sobre las distintas capacidades y los posibles *déficits culturales* que ser inmigrante conlleva en la escuela (y que como aclara posteriormente, no es que la población identificada como inmigrante carezca de *cultura*, es que no tiene la *cultura* de la escuela, de *nuestra* escuela, para ser más concretos). Así pues, se

despliegan categorías que clasifican al alumnado y que construyen identidades consideradas como diversas (cuando en realidad deberían decir diferentes), construidas entorno a las percepciones de lejanía o cercanía con respecto a una supuesta homogeneidad escolar. Dicho de otra forma, el alumnado identificado como *diverso* (insistimos, *diferente*) y sujeto a medidas de atención a la diversidad, transita múltiples pertenencias de exclusión escolar: inmigrante y/o con distintos niveles escolares y/o con distintas necesidades. Todas estas identificaciones conforman el amplio escenario en el que la atención a la diversidad actúa y, como nos dice esta directora de un centro de secundaria de Málaga, intenta mejorar en su empeño (aunque desde nuestro punto de vista yerre en su planteamiento, pues no son medidas de atención a la diversidad si no estrategias para tratar de compensar determinadas diferencias): “La atención a la diversidad implica no solo a alumnos inmigrantes, implica atender gente con distintos niveles, con distintas necesidades, entonces yo creo que se están haciendo cosas para intentar mejorar esta atención a la diversidad” (Directora de IES Málaga).

El despliegue de estas medidas “de atención a la diversidad” ha sido una constante en el sistema escolar, y la discusión siempre ha estado vinculada a si esas medidas que dicen ocuparse de la diversidad, ya fueran organizativas o curriculares, mejoraban su diseño y aplicación tratando de asimilar o de reconocer, de integrar desde el reconocimiento o insertar desde la normalización. Podríamos seguir en esta línea si realmente habláramos de diversidad, pero desde el planteamiento que venimos defendiendo, el uso del término diversidad en la escuela es una trampa, un callejón sin salida, porque en la propia lógica escolar no cabe “lo diverso”, solo se integra “lo normal” y lo que no entra en esta categoría se nos muestra encajado en patrones de construcción de diferencia (determinada por las distancias de unas/os y otros/as con respeto a una normalidad/homogeneidad escolar).

En esta línea, además de este uso terminológico tramposo, nos parece de especial relevancia hacer visible que la noción de diversidad que se maneja desde la escuela no tiene un carácter relacional, sino esencial. Dicho de otra manera, consideramos que desde la escuela la noción de diversidad está identificando de manera esencialista a diversos colectivos, ignorando que es la combinación de múltiples identidades/identificaciones las que les hacen ser percibidos como sujetos diversos –diferentes, diríamos nosotros– y con mayor o menor grado de adecuación/integración escolar.

Hasta aquí hemos querido mostrar como desde el discurso escolar se vuelve a reproducir esa noción de “definición embudo” a la que aludíamos en la normativa. Y es que de la idea de que lo normal es la heterogeneidad y la diversidad (idea amplia), se va concretando en que esta última es propiedad de unas/os pocos/as y que necesita ser atendida/tratada de manera especial –nótese que aquí ya ha girado el significado y la idea de diferencia toma más fuerza–. Para ello han sido diversas las propuestas que, desde la escuela de nuevo, se han dado y que pasan por disminuir las ratios, mejorar la formación del profesorado, que la administración se implique mucho más y dote de recursos humanos y materiales suficientes e incluso se generen recursos didácticos específicos para trabajar en contextos de diversidad –como si hubiera contextos no diversos-. Claro, lo que se olvida es pensar que, aunque esto ocurra, la diversidad no va a desaparecer, va a seguir estando presente en la escuela, en la sociedad, como siempre lo ha estado.

4. Reflexión final: puertas abiertas

Llegados a este punto sería una obviedad indicar que el concepto de diversidad con el que hemos inaugurado el texto “diversidad como una condición inherente a todos los seres humanos y que reside en las acciones y en los múltiples significados que tienen las acciones de las personas” poco o nada tiene que ver con los significados que, desde la norma escolar y desde los discursos del profesorado hemos mostrado.

Al revisar dichas normas escolares hemos querido poner de manifiesto, por un lado la vaguedad con la que se define la diversidad y cómo en las últimas normas son los centros escolares los que tienen que pronunciarse en cuanto al modo de gestionar “sus diversidades internas”; y por otro, es destacable la polisemia, e incluso contradicción, con la que se aborda la diversidad desde la legislación estatal: es de

todos y todas, pero al mismo tiempo es de unas/os pocos que “plantean nuevos retos y dificultades” a la escuela; es considerada un principio básico, pero al mismo tiempo es un problema a atender, es una cualidad a valorar, conocer y reconocer cuando se trata de algo “nuestro” (nuestra propia diversidad interna como Estado). Queda expuesta, al menos de manera general, esta compleja red de significados que no hace más que añadir preguntas a nuestra labor ¿qué entiende el sistema escolar por diversidad?

Es más que evidente la inconcreción sobre lo que entiende el sistema escolar, y por lo tanto el Estado, sobre la diversidad en la escuela y su gestión, algo que parece dejar en manos de los centros escolares, no sabemos si por otorgar una autonomía real a los mismos o si lo que se pretende es evitar abrir un debate sobre el –necesario- reconocimiento de la diversidad como factor estructural de todas las sociedades (que conllevaría la puesta en cuestión de la identidad colectiva sobre la que se asienta la formación del Estado español) y no como propiedad de unas/os pocas/os. Como plantea Torres, pareciera que “la diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate” (Torres 2008: 86).

A pesar de la polisemia mostrada cuando hablamos de diversidad, existen varios puntos en los que normativa y discurso coinciden y hacen hincapié al abordar dicho término. En todos los casos hablar de diversidad es hablar de heterogeneidad, de identificaciones abiertas y flexibles que operan en diversos contextos con mayor o menor impacto.

Pues a pesar de que debiera ser “lo normal”, el espacio escolar sigue siendo un escenario donde la heterogeneidad se disfraza de homogeneidad, donde “lo diverso”, se disfraza de “lo mismo” y a la hora de la verdad el único interés de la escuela es producir homogeneidad desde una heterogeneidad reconocida como inherente a la especie humana, pero que resulta *molesta* en contextos escolares.

Nos parece de especial importancia insistir, desde nuestro oficio de antropólogos, en la necesaria pulcritud al usar los términos que terminan por organizarnos como grupos humanos:

“Diversidad no es lo mismo que diferencia, diferencia no es lo mismo que desigualdad. Lo diverso es algo propio tanto de nuestros entornos como de nosotros mismos, independientemente de quienes o qué sea ese nosotros. (...) La diferencia tiene que ver con cómo se producen las relaciones teórico práctica con y de la diversidad y el proceso de legitimación y autoridad que se otorga a los sistemas de referencia que las fundan, orientan y regulan. Sobre la diferencia se articulan los procesos de alterización (...) Pero de la alterización no se sigue necesariamente la desigualdad, que es una práctica y representación de la dominación y de la distribución social dispar del poder, las libertades y autonomías, las decisiones, los saberes, los recursos, las oportunidades, los medios de vida” (Ramírez 2011: 597).

Diversidad, diferencia, desigualdad, conceptos muy diferentes pero que encierran laberintos semánticos y pilares desde los que se construyen dichos significados en ocasiones de dudosa estabilidad. Olmos y Contini (2016) lo hacen explícito, es necesario problematizar las nociones centrales que sustentan la noción de diversidad que se maneja desde las políticas escolares y que permean el discurso escolar. Una alternativa sería la planteada desde la teoría decolonial:

“la diversidad del mundo es infinita. Existen diferentes maneras de pensar, de sentir –de sentir pensando, de pensar sintiendo–, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos – diferentes formas de relación entre humanos y no humanos, con la naturaleza, o lo que llamamos naturaleza–; diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro” (Santos 2011: 25).

Vista así la diversidad podría reconocerse, valorarse e incorporarse a políticas y prácticas escolares que no jerarquizaran diferencias, quizá se podría acercar al modelo escolar acorde a la idea de

“interculturalidad crítica” planteada por Catherine Walsh y desarrollada por Guilherme y Dietz (2014: 20-21):

“Walsh reclama ‘una interculturalidad crítica’, cuyos objetivos no sean simplemente el reconocimiento, la tolerancia o la integración de la diversidad cultural dentro de una matriz estructural de dominio occidental y eurocéntrico, es decir, ‘su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas’ (...). Una *interculturalidad* crítica tiene como objetivo de-centralizar, re-conceptualizar y establecer nuevas bases existenciales, epistemológicas y sociológicas para instituciones y entornos equitativos, o sea, ‘es reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir’ (...).”

Mientras tanto, la diversidad, más bien el uso que de la diversidad se hace en la escuela, nos sigue haciendo trampas. Pues bajo el rótulo “atención a la diversidad” se despliegan prácticas discursivas ambiguas, contradictorias y poco concretas, que a nuestro parecer reproducen lógicas de construcción de la diferencia que, en ocasiones, posibilitan la aparición de escenarios abiertamente discriminadores para todas aquellas personas que han sido identificadas como “diversas”. Quizá necesitemos poner las “cartas sobre la mesa” y preguntarnos qué modelo de sociedad, y por ende de escuela, estamos dispuestas/os a poner en valor, sin olvidarnos de que promover la diversidad en estos términos nada concretos, facilita que se establezcan diferencias entre los grupos humanos que, a su vez, permiten sistemas clasificatorios que son la antesala de la construcción de desigualdades legitimadoras de históricas exclusiones.

Notas

El presente texto se ha desarrollado dentro del Proyecto de Investigación del Plan Nacional de I+D+i (Retos) titulado Construyendo diferencias en la escuela. estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado (CSO2013-43266-R). Agradecemos a dicho Plan Nacional la financiación para el desarrollo de dicha investigación. Una primera versión de las ideas expresadas aquí fue presentada en el *III Congreso internacional MULTIHURI sobre derechos humanos, diversidad y convivencia* celebrado en Valencia el 1 y 2 de junio de 2017. Agradecemos la invitación a las personas organizadoras por la oportunidad de exponer nuestras posiciones sobre la diversidad cultural. Posteriormente han sido discutidas estas ideas en el Seminario de Investigación Doctoral *Procesos escolares en contextos migratorios desarrollado* (Jerez, 11 y 12 de diciembre de 2017) y en el Seminario Doctoral *Cocinando Ideas* (Granada, 25 de enero de 2018). Agradecemos a todas las personas asistentes sus aportaciones y propuestas que nos han permitido enriquecer el planteamiento que aquí exponemos.

1. Es pertinente precisar, como algunas colegas nos han indicado, que la noción de *diversidad cultural* que en este texto manejamos, es una herramienta analítico-interpretativa desde la que queremos hacer visible cómo se entiende e interpreta la idea de *diversidad* y cómo esta se convierte en diferencias (que desigualan) desde la norma y en el discurso de las/os profesionales de la escuela. Reconocemos la existencia, en un plano fáctico, de *diversidades* (todas ellas culturales desde nuestro campo de estudio) que se despliegan en las relaciones, en los significados y sentidos de las interacciones que adoptan múltiples formas, cambiantes, al fin y al cabo, identificaciones vividas atravesadas por relaciones de poder y capacidades de respuesta.

2. Estaríamos aquí próximos a la idea que plantea Gunther Dietz sobre la sustitución de la noción de diferencia por la de diversidad: “Por ello, el concepto de diferencia, que sugiere la posibilidad de distinguir de forma nítida, incluso a menudo “binaria” entre sus características o indicadores respectivos, está siendo sustituida gradualmente por la noción de diversidad, misma que, por el contrario, enfatiza la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana” (Dietz 2009: 3).

3. En este punto preferimos siempre explicar que se trata de acciones con significados bien “diversos”. Pensamos que la tarea del/a investigador/a no puede ser la de moralizar sobre la verdad o falsedad de los argumentos de las personas con las que se trabaja construyendo información para su análisis. Por esta misma razón cuestionamos la idea de “contradicción” en los discursos de los sujetos. Que a los ojos de analistas puedan parecer “contradictorios” argumentos y/o conductas de un sujeto producidos en contextos distintos, no hace del tal sujeto alguien contradictorio.

4. La referencia a las personas inmigrantes está directamente relacionada con los sujetos con los que hemos venido investigando en los últimos veinticinco años. Nuestro escenario de investigación ha sido la escuela en contexto de movilidad migratoria y se ha centrado, en la mayoría de los casos, en comprender cómo dicha institución ha desarrollado procesos de diferenciación con los sujetos que construía/identificaba en su seno como inmigrantes y/o extranjeros.

5. Podría decirse que se hace más compleja de entender, pero esta forma de entenderla puede ser peligrosa. Ya tuvo sus errores la Antropología cuando se hablaba de sociedades simples como no desarrolladas y sociedades complejas como desarrolladas. Como si fuera fácil, simple y no complejo entender los sistemas de parentesco entre los azande de Sudán de los que nos habló Evans-Pritchard.

6. Para un desarrollo más extenso de la noción de cultura recomendamos dedicarle tiempo a consultar las densas páginas del libro de Ángel Díaz de Rada (2010) que posee el sugerente título de *Cultura, Antropología y otras tonterías*.

7. Debemos dejar claro que entendemos perfectamente que el término de diferencia no alude directamente al de desigualdad. En palabras de Walter Actis: “Es necesario recuperar algunas distinciones conceptuales básicas: defender las diferencias no equivale a promover la desigualdad; proponer la igualdad de derechos no es sinónimo de impulsar la uniformidad entre los individuos y grupos; estar a favor de la cohesión social no implica necesariamente propugnar la homogeneidad entre sus miembros” (Actis 2006: 112). Nuestra posición es que esa diferencia solo se convierte en desigualdad en el momento que en el proceso de comparación se establecen jerarquías, taxonomías. Es en ese momento que la diferencia deviene en desigualdad.

8. Un posible desarrollo de cómo la ciencia, en general, y las incipientes Ciencias Sociales de mitad del siglo XIX, en particular, contribuyeron al asentamiento de la noción de raza, podemos encontrarlo en el ya clásico trabajo de Michel Wieviorka 1992.

9. Algunas de las personas que han leído versiones preliminares de este texto nos han insistido en las dificultades para entender como conceptos distintos diversidad y diferencia. Alguna persona concreta lo expresaba muy claramente: “cuando hablamos de diversidad yo, inmediatamente, pienso en diferencias”. Es decir, se piensa la diversidad como sinónimo de diferencia y viceversa. Esperamos estar dejando claro nuestra intención de separar ambas nociones a partir de la idea de la diversidad como condición (no medible, constitutiva, punto de arranque y partida de las relaciones...) y de la diferencia como construcción. Insistimos, esta segunda (la diferencia) es fruto de un proceso de elaboración (*construcción*) que consiste en establecer (*medir*) la distancia entre los objetos o sujetos que se quieren diferenciar e indicar que, si existe *tricho*, existe *diferencia*.

10. Cuestión discutible es que lo logre y/o que lo logre plenamente, pues la escuela, como todo lo social, está repleta de múltiples formas de resistencias internas, pero esto será otro tema para abordar en futuros trabajos.

11. Tomaremos como referentes las últimas normas puestas en vigor y aplicadas en este sentido: Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990-2006), Ley Orgánica de Educación LOE (2006-2013) y Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013-actualidad). Para profundizar más en análisis de las normas escolares consultar Peñalva 2009.

12. Esta “autonomía dirigida”, permitió el desarrollo de programas concretos conocidos en nuestro ámbito como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, ampliamente estudiadas y

diversamente explicadas por José Castilla 2011, Cristina Goenechea 2011, Mónica Ortiz 2005 o José Martín 2005 entre otros.

13. El Estado español se organiza administrativa y políticamente en diferentes Comunidades Autónomas con diversos niveles de autogobierno. Algunas de ellas cuentan con una tradición histórica que les permite defender una singularidad frente al resto y en ese sentido parece querer aludir la norma a que el Estado español es diverso culturalmente. Ello se traduce, por ejemplo, en que en algunas Comunidades Autónomas la lengua vehicular de la escuela no es el castellano como si lo es en buena parte del territorio del Estado.

14. Los centros escolares españoles, en el desarrollo de su autonomía, deben contar con un “Proyecto Educativo”, un documento en el que se especifiquen los valores, objetivos y se concrete la organización curricular para el contexto concreta de cada centro. En dicho proyecto se especifican las medidas previstas de atención a la diversidad, los planes de convivencia, la acción tutorial o las normas de relación familia-escuela.

15. Queremos poner de manifiesto que los discursos usados en este texto ejemplifican posturas discursivas, no son ideas aisladas, sino discursos reiterativos que hemos localizado en nuestras investigaciones.

16. Como hemos visto, las normas escolares de los últimos tiempos permiten que el concepto de diversidad quede difuso y fluctuante entre posturas reduccionistas (diversidad como diversidad cultural que únicamente identifica a población inmigrante y/o extranjera; diversidad en los ritmos de aprendizaje donde hay “normales” y “no normales”, diversidad de género o afectivo sexual, diversidad como características individuales, etc.) y una visión amplia y confusa que oscila entre entender la diversidad como principio escolar fundamental propio de todas y todos, o verla como una idea que hace alusión a la variedad de situaciones que necesitan ser atendidas por el sistema escolar y que tienen que ver con los ritmos de aprendizaje y las dificultades para adaptarse a la homogeneidad imperante.

17. Provincia pionera en el diseño y despliegue de dispositivos específicos para la adquisición de la lengua vehicular en la escuela (ATAL).

Bibliografía

Actis, Walter

2006 “La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero”, en Miguel Ángel Santos Rego (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario:101-119.

Bernard, François de

2005 “Por una refundación del concepto de *diversidad cultural*”, *Redes.com*, nº 2: 29-34.

Castilla Segura, José

2017 *Las ATAL: Una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”*. Granada, Editorial Universidad de Granada.

Díaz de Rada, Ángel

2010 *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, Trotta.

Dietz, Gunther

2009 “El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa: 297-347.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2011 "Prismas trasescalares en el estudio de las migraciones", *Revista de Antropología Social* (Madrid), nº20: 203-238.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2008 "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación". *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 23-60.

Geertz, Clifford

1996 *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.

Goenechea Permisán, Cristina

2011 "Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados Estudios comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace)", *Profesorado. Revista Curriculum y Formación del Profesorado* (Granada), nº 15: 263-278.

González González, María Teresa (y otros)

2009 "Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (Granada), nº 13: 79-105.

Guilherme, Manuela (y Gunther Dietz)

2014 "Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* (México), nº 40: 13-36.

Jiménez Rodrigo, María Luisa (y Raquel Guzmán Ordaz)

2013 "Sociología de la construcción de los conceptos académicos: el caso de la "diversidad" en educación", *Sociología Histórica* (Murcia), nº 2: 321-353.

Kutukdjian, Georges (y John Corbett)

2009 *Informe mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Márquez Lepe, Esther (y otros)

2015 "Los discursos de la diversidad cultural: convergencias, ambivalencias y discrepancias en el ámbito académico y el campo escolar", en Francisco Javier García Castaño y otros (eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Granada, Instituto de Migraciones: 86-97.

Martín Rodríguez, José

2005 *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Granada. Editorial Universidad de Granada.

Olmos Alcaraz, Antonia (y Pierangela Contini)

2016 "Diversidad y cultural, etnografía de las "ausencias" del paradigma intercultural español. El caso de Granada", *Revista Internacional de Estudios Migratorios* (Almería), nº 6: 20-49.

Peñalva Vélez, Alicia

2009 "Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico", *Migraciones* (Madrid), nº26: 85-114.

Ramírez Goicoechea, Eugenia

2011 *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Aceres.

Rubio Gómez, María

2013 *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Granada, Editorial Universidad de Granada.

Todorov, Tzvetan

2007 *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México D.F., Siglo XXI editores.

Torres Santomé, Jurjo

2008 Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 83-110.

Velasco Maíllo, Honorio

2016 “Los usos de la diversidad cultural”, en Jesús Prieto de Pedro y Honorio Velasco Maíllo (eds.), *La diversidad cultural. Análisis sistemático e interdisciplinar de la Convención de la UNESCO*. Madrid, Trotta: 13-44.

Wieviorka, Michael

1992 *El espacio del racismo*. Barcelona, Paidós.

Gazeta de Antropología

