

Publicado en *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44. 7-16(2005)

Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad.

Gerardo Echeita

UAM gerardo.echeita@uam.es

1. Introducción.

El propósito fundamental de este artículo es compartir un marco de referencia para el análisis y la valoración de las *políticas educativas* que pueden desarrollarse para hacer frente a la cuestión de la *atención a la diversidad* en la educación escolar. Para ello es necesario, en primer lugar, definir lo que entiendo por ese principio, del que adelanto que se trata, a mi modo de ver, de un concepto polisémico con significados distintos según desde que punto de vista se analice, pero al mismo tiempo interdependientes unos de otros. También es necesario explicitar que por *políticas educativas* entiendo los presupuestos bajo los cuales se llevan a cabo determinados planes de acción y, en último término, las acciones mismas que los concretan. En este sentido debo resaltar que, obviamente, no son solamente las administraciones quienes definen y llevan a la práctica políticas educativas, en este caso sobre *atención a la diversidad*, sino al unísono cada centro escolar cuando planifica y ejecuta sus “proyectos” institucionales (PEC, PCE, PGA,...), así como también cada profesor o profesora cuando entra en su aula y cierra la puerta tras de sí; en efecto, sin duda alguna con él o ella entra en clase una “política educativa” que se desarrolla en su grupo de alumnos, en parte condicionada por las anteriores, pero en cierto grado también independiente de ellas. Otras cuestiones serán el grado de formalización en un caso, o el de conciencia en el otro, con el que cada uno de estos actores implementa sus ideas, o la coherencia entre ideas y acciones. En tercer lugar, y es lo que constituirá el núcleo de este trabajo, presentaré de forma breve las que he llamado *dimensiones o variables críticas* en

las políticas educativas sobre atención a la diversidad y que están configuradas por nuestras creencias y acciones en torno a cuestiones de orden **psicopedagógico** (nuestras ideas sobre la naturaleza de las diferencias y su incidencia en el aprendizaje escolar), **organizativo** (la diferente configuración de nuestros centros escolares en tanto que sistemas), **cultural** (la valoración que hacemos de las diferencias y la diversidad humana en todas sus manifestaciones), e **ideológico** (sobre la función social de la educación escolar y el papel de lo público y lo privado en la búsqueda de una educación de calidad y equidad). Una última consideración para entender el sentido y alcance de este texto tiene que ver con su concreción al ámbito de la educación escolar, bien entendido, por otra parte, que las políticas educativas conciernen a muchos más actores y sistemas que a los que se organizan alrededor de los centros escolares y sus principales protagonistas. Sin embargo, por razones de espacio me veo en la necesidad de dejar fuera de mi análisis a esos otros agentes sociales que también llevan a cabo políticas educativas de atención a la diversidad, y aunque buena parte de lo que mencione también nos serviría para analizar y valorar lo que se dice y lo que se hace desde ellos.

2. La realidad multidimensional del concepto de atención a la diversidad

Del principio de "atención a la diversidad" lo primero que hay que decir es que no se trata de un concepto "unívoco" sino que tiene diferentes lecturas (Gimeno Sacristán, 1999) o planos desde los que debe ser analizado. Es, como nos ha hecho ver Coll (1994) desde hace tiempo, un concepto "polisémico". Un primer plano o significado tiene que ver con la tarea de cómo adecuar las respuestas educativas (desde el currículo, la organización escolar o la didáctica) a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas de un centro o un aula (algo que debemos hacer sean esos alumnos "brillantes", "normales" o con "necesidades especiales"), para que alcancen los objetivos educativos propuestos para ellos

(de etapa, de ciclo o para una determinada programación). Ello se justifica en nuestra comprensión del papel protagonista del alumno (con todas sus características; conocimientos previos, intereses, motivación,...), en el proceso de "construcción" de sus aprendizajes.

Desde este plano hablar de atención a la diversidad nos remitiría entonces, y en primer lugar, al objetivo de perseguir una **individualización de la enseñanza**. Para el profesorado ello supondría preocuparse por conocer las características personales de cada uno de sus alumnos y alumnas y estar en disposición de querer llevar a cabo una **enseñanza adaptativa**; esto es, adaptar o modificar los objetivos, los contenidos y la didáctica para alcanzar el mayor grado posible de "ajuste", y por lo tanto de individualización de la actividad educativa. Esta primera acepción, para la cual el reciente trabajo de Onrubia, (2004) es una excelente guía, es también la que más se "olvida" cuando se habla de estas cuestiones, ensombrecida por la segunda de sus acepciones. No deja de ser significativo que esta capacidad es a la que los expertos atribuyen un gran peso en la tarea de alcanzar buenos "niveles" o rendimientos escolares, como recientemente comentaba Andreas Schleicher, responsable del informe PISA

1

Sin embargo, para la mayoría *atención a la diversidad* hace referencia, sobre todo, a las prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades del alumnado en desventaja y, por lo tanto, en riesgo de fracaso escolar, bien sea por razones personales (discapacidad, enfermedad), sociales (desarraigo), familiares (trabajo itinerante, abandono, malos tratos), historia académica (absentismo, fracaso), o de procedencia (inmigrantes) entre otras. Como señala Gimeno Sacristán (1999), "*todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad*". En este sentido *atención a la diversidad* es sinónima de preocupación por las medidas que sirvan para **compensar las desigualdades**

y **paliar las desventajas** que experimentan determinados alumnos en el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo, así como por aquellas medidas que, en último término, sirvan para eliminar cualquier tipo de *barreras* que impiden, en su sentido más amplio, el aprendizaje y la participación de determinados alumnos en el currículo y en la vida escolar (Booth y Ainscow, 2002). En este plano *atención a la diversidad* sería consustancial con las políticas para **revertir las medidas de exclusión escolar** en las que tradicionalmente se han basado las políticas educativas dirigidas a esos grupos de alumnos y **promover la inclusión** de todos ellos en un sistema comprensivo, junto con los que "modernamente" están también en idéntico riesgo de exclusión aunque sea bajo el esquema de una "*exclusión invisible*" (Gentile, 2002): alumnos poco motivados, sin habilidades sociales, enfermos, homosexuales, inmigrantes con bajo dominio del idioma de acogida,...

Como decía, entre nosotros y sin entrar a valorar los distintos enfoques que pueden darse a su vez en esta perspectiva, esta acepción de la *atención a la diversidad* es la más frecuente y la de mayor preocupación por parte de las autoridades educativas y el profesorado. Tal es así que en la propia organización de algunas "Consejerías de Educación" en las Comunidades Autónomas, se han creado unidades con este nombre y con funciones específicas en los ámbitos señalados, lo cual, dicho de paso, no ha hecho sino crear la sensación que esto de la *atención a la diversidad* no es sino el término moderno y correcto para lo que antes eran, básicamente, las parcelas de la educación especial o la educación compensatoria.

Por último, creo importante resaltar que hablar de atención a la diversidad debería hacernos pensar también en la preocupación por reforzar una **educación en valores, o para la ciudadanía** (Imbermon, 1999) particularmente aquellos referidos al reconocimiento y respeto

¹ Ver información publicada en el diario ELPaís, del 7/12/04. Pág. 25

de las propias diferencias humanas y, por lo tanto, a la tarea de enseñar y aprender valores democráticos como igualdad, solidaridad, tolerancia y dignidad. En el contexto de esta perspectiva, se tendría que considerar como una "condición necesaria" para el aprendizaje de tales valores que en los centros escolares existiera una "auténtica diversidad", pues parece difícil enseñar y aprender la tolerancia o el respeto necesario hacia quienes puedan tener capacidades personales, género o procedencia distinta a la propia, si el alumnado de los centros es "homogéneo" y no participa con otros en proyectos de acción coherentes con esos valores (Vilarasa, 2003).

Estos planos o acepciones, que como creo que es fácil apreciar están interrelacionados, se configuran de forma muy distinta en función de determinadas creencias y valoraciones en torno a lo que se podrían llamar *dimensiones o variables críticas*, generando modelos de atención a la diversidad muy diferentes entre sí y con resultados notablemente distintos. Antes de entrar a este análisis, no está de más resaltar que cuando se hace el esfuerzo de tomar en consideración conjuntamente los distintos planos señalados, nos encontramos ante una **tarea de enorme complejidad, incierta, éticamente conflictiva y singular** (muy dependiente de cada contexto escolar y social). Por consiguiente para hacer frente a esa realidad parece oportuno pensar también en como desarrollar una "*pedagogía para la complejidad*" (Gimeno, 2000), y mostrarse extremadamente crítico ante las propuestas que simplemente tiendan a simplificar la cuestión o a enfocarla parcialmente.

3. Dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad

La complejidad de las políticas educativas para la atención a la diversidad del alumnado viene resaltada por el hecho de que los distintos planos a los que acabo de aludir se concretan en la práctica de formas muy variadas en función de las creencias y prácticas que

adoptamos respecto a un conjunto de variables de orden psicopedagógico, organizativo, cultural e ideológico.

El primer conjunto de variables, de carácter psicopedagógico (Coll y Miras, 2001), se articulan alrededor de tres dimensiones básicas: la primera respecto a nuestra comprensión de *cuál es la naturaleza de las diferencias individuales* (y en este sentido caben tres posiciones alternativas: una concepción estática, ambientalista o interaccionista respecto a ello); la segunda respecto a *cómo debe responder el sistema educativo a la hora de buscar el mejor ajuste posible entre las necesidades educativas del alumnado y la respuesta educativa* (ante lo cual se dibujan dos opciones básicas; son los alumnos el que debe adaptarse al sistema o el sistema el que adaptarse a la diversidad de alumnos que aprenden), y en tercer lugar, la dimensión relativa a *cuales son aquellas diferencias o características individuales que “importan” a la hora de enseñar y aprender*; (las que configuran la “inteligencia” entendida en su dimensión simplemente cognitiva o académica o las que dan cuenta de las “inteligencias múltiples” (Gardner, 1995) que conforman los “*complejos aptitudinales*” a los que se refiere se refieren Snow y colaboradores según nos recuerdan Coll y Miras (ob, cit). En este ámbito, lo que se observa por doquier es la tendencia a adoptar posiciones más bien estáticas o “esencialistas” (“*el alumno no aprende porque no se esfuerza*” “*no se puede hacer nada con los malos alumnos*”) y a valorar sobre todo a las competencias cognitivas y a los resultados en las áreas tradicionales (matemáticas, lengua, ciencias), en detrimento de “las otras inteligencias”.²

² “Intentamos transmitir que el éxito de las personas no se basa solo en saber matemáticas, sino en saber también reconocer y resolver conflictos, asumir responsabilidades, trabajar en grupos heterogéneos. Medir esto es muy difícil pero hay que valorar estas competencias en las evaluaciones” Ibd, entrevista a A. Schleicher, El País, 7/12/04

El segundo bloque de dimensiones tiene que ver más bien con los estilos de organización y funcionamiento que adoptan nuestros centros escolares, en tanto que sistemas abiertos y que como bien nos ha hecho ver Fernández Enguita (1999), pueden estar más cerca de ser meros “*agregados*” de personas, siendo sus fines individuales los que predominan en la organización, “*estructuras burocráticas*” donde lo que tiende a prevalecer es la estabilidad de la organización o verdaderos “*sistemas*”, donde lo importante es la función para con el entorno, en este caso, hacer frente a la complejidad que supone ese objetivo social de una educación con calidad y equidad. Cada una de estas configuraciones se apoya en un centro de decisión privilegiado y a cada una subyace también un modelo de profesionalidad docente bien distinto. En el Cuadro nº 1 se resumen las principales características de las distintas configuraciones organizativas aludidas.

(INSERTAR CUADRO Nº 1)

En tercer lugar, los modelos en base a los cuales analizamos y organizamos las políticas de atención a la diversidad tienen mucho que ver también con la *valoración* de cualquiera de las diferencias humanas que son inherentes al ser humano (género, identidad, capacidad, etnia,...) y de nuestra reacción hacia ellas como individuos y como miembros de un centro escolar que, ante ellas desarrolla una “cultura escolar” determinada (Melero, 2001; Torres, 2002). Esa reacción discurre o puede discurrir entre la segregación en categorías fuera de la “normalidad, la mera “asimilación” o integración al patrón dominante (lo masculino, occidental, sano, capaz, católico,...), o el respeto “intercultural” basado en el aprecio y la valoración de las diferencias como algo enriquecedor para todos (Gimeno, 2001; Carbonell i París, 2000).

En último término, las políticas educativas de atención a la diversidad dependen de las “ideologías políticas” (Marchesi y Martín, 1998), que se mantienen respecto a

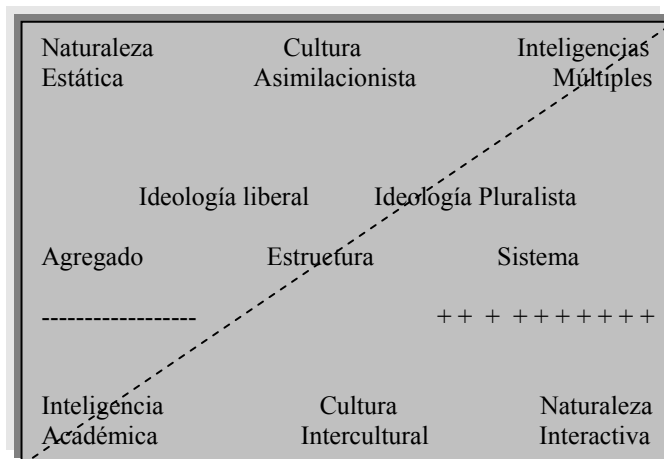
cuestiones críticas como qué función social cumple la educación respecto al progreso social y el bienestar de los ciudadanos; sobre si la educación debe ser un servicio público o privado, sobre cómo debe gestionarse y controlarse para ser eficiente y para favorecer su mejora y, finalmente, sobre cómo hacer para conjugar la libertad de elección y la función social de la educación. Las diferentes respuestas a estas preguntas configuran ideologías muy distintas cuyos principales rasgos y consecuencias se resumen en el cuadro n° 2

(INSERTAR CUADROS N° 2)

La diferente conjunción de estas variables configura “modelos” de atención a la diversidad muy dispares que tendremos que ir analizando con detalle, pues lo que resulta evidente es que no existe una única combinación o correlación entre los valores de las distintas dimensiones. Así, por ejemplo, podemos encontrarnos con profesorado, centros y administraciones que tienen una clara ideología pluralista, pero que sin embargo no pocas veces adoptan posiciones básicamente estáticas respecto a la naturaleza de las diferencias individuales y “consienten” formas de organización y funcionamiento de los centros más como “*agregados*” que como verdaderos “*sistemas*”. Por otro lado, podemos encontrarnos con culturas hacia la diversidad muy igualitarias y respetuosas, que florecen tanto en centros con ideologías relativamente liberales o con profesores muy “*esencialistas*” en lo psicopedagógico. Y esas y otras combinaciones pueden darse de forma desigual en las distintas etapas educativas, pudiendo observarse planteamientos más interaccionistas en educación infantil o primaria y muy estáticos en la secundaria obligatoria o postobligatoria. En definitiva está por analizar e investigar mucho más a fondo *la dinámica* y los condicionantes de los diferentes modelos o culturas globales que los distintos actores ponen en juego cuando se enfrentan a la atención a la diversidad del alumnado.

No obstante, también es cierto que tenemos elementos suficientes como para poder valorar mejor la orientación de las distintas políticas que se nos proponen o las que se llevan a cabo en los centros escolares y para emprender acciones coherentes con aquellas que consideremos más deseables con nuestra propia concepción educativa. En el cuadro nº 3 he intentado representar gráficamente algunos de estas opciones y he marcado una diagonal que delimita el “territorio” en el que sólo creo que es posible llevar a cabo la política educativa *para todos y entre todos* que ahora se nos presenta a debate.

CUADRO Nº 3, DIMENSIONES CRÍTICAS EN LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



Hacia futuro tal vez una de las tareas más importantes que debemos acometer con relación a estas cuestiones sea la de "equilibrar" nuestra visión del tema, verlo en su complejidad y no sólo desde una de sus dimensiones o significados. Para ello tal vez fuera menester prescindir incluso de la etiqueta "*atención a la diversidad*" (podría parecer que lo que preocupa es “atender al alumnado implicado” y no tanto a las “políticas” y a los procesos que mantienen determinadas situaciones), y, sobre todo, planificar, llevar a cabo y evaluar políticas de carácter global y sistémico, esto es, que incidan de forma coherente y coordinada en los distintos planos y dimensiones a través de los cuales se concretan, sin olvidar como apuntaba al inicio, de que no sólo son los centros escolares quienes tienen un papel decisivo en

esta cuestión, sino la sociedad en su conjunto Pero como nos recordaba Gandhi (“*Debemos ser el cambio que deseamos ver en el mundo*”), la mejor forma de cambiar esa sociedad es empezar cambiando uno mismo y aquella realidad que le quede más próxima, por ejemplo, tu aula y tu centro.

Referencias

- Ainscow, M (1999) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, 2001
- Booth, T.& Ainscow, M. (2000) *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva..* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (consorcio.educacioninclusiva@uam.es)
- Carbonell i París, F. (2000) Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94
- Coll, C. (1994) “El tractament de la diversitat a la LOGSE” *Espais Didactics*, 7, 14-22
- Coll, C. y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios A. Marchesi, (Comp) *Desarrollo psicológico y educación, Vo.2*. Madrid: Alianza
- Fernández Enguita, M. (1999) La escuela como organización: agregado, estructura y sistema *Revista de Educación*, 320, 255-267
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Piados
- Gentile, P. (2001) Un zapato perdido *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30
- Gimeno, J. (1999) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I) *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72
- Gimeno, J. (2001) Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria EN A. Sipán (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.
- Imbermon, F. (Ed.) (1999) *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- Lopez Melero, M. (2001) La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades EN A. Sipán (Coord.) ob. cit.

Marchesi, A. & Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid:
Alianza

Onrubia, J. (Coord.)(2004) *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la
diversidad*. Barcelona: Graó

Torres, J. (2002) La cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 71-75

Vilarrasa, A. (2003) Comprender para actuar, actuar para comprender *Aula de Innovación
Educativa*, 125, 11-15

FIGURAS

TABLA N° 1

La escuela como agregado, estructura o sistema

Nivel de organización	AGREGADOS	ESTRUCTURAS	SISTEMAS
Sistema dinámico	MECANICO	CIBERNETICO	ORGANICO
Se sitúa en primer plano de la organización...	Los elementos, las piezas, i.e., el profesorado y otros	Las relaciones, i.e., la división del trabajo heredada	Las metarrelaciones, i.e., el proyecto colectivo
Suficiente en el caso de la etapa de....	La escuelas unitarias, por su unicidad	Las escuelas graduadas por su uniformidad	Las escuelas complejas ante la diversidad y el cambio
Centro de decisión privilegiado en el centro	El maestro o el profesor individuales	El claustro, la dirección del profesorado	El consejo, la dirección de la comunidad escolar
Tiene su expresión ritual documental en....	El Reglamento de Régimen Interno	El Proyecto Curricular de Centro	El Proyecto Educativo de Centro
Actores colectivos...	Sindicatos Claustro-asambleas	Administración ordinaria	MRPS, etc, instancias políticas
Modelos de profesionalidad subyacente	El docente como titular de un ámbito exclusivo	El funcionario como burócrata móvil y polivalente	El educador como miembro de un equipo cooperativo

(Fernández Enguita, M. 1999, Pág.261)

Cuadro nº 2
VARIABLES DE IDEOLOGÍA EDUCATIVA

LIBERAL

La educación es un bien individual
cuya gestión debe ser asumida
por la iniciativa privada y
regirse por las leyes del mercado
(oferta/demanda).

Corresponde a los poderes públicos
velar por la libre competencia y
permitir a los padres la libre
elección del “producto”=centro
escolar

Evaluaciones externas y
comparaciones

Lo público como subsidiario de lo
privado

Desregulación del sistema

El rendimiento académico como
criterio prioritario de calidad de
la enseñanza

¿Mayor? calidad, mayor eficacia,
mayor variedad de centros,
mayor libertad menor equidad

IGUALITARISTA/PLURALISTA

La educación es un servicio público que debe
garantizarse a todos los ciudadanos de
forma semejante por su función de
cohesión social y para asegurar
equiparación de oportunidades. Énfasis
en la equidad

La planificación y gestión está sujeta al
control público

Lo privado subsidiario de lo público
Reservas ante la autonomía de gestión de los
recursos y en la organización y
concreción del currículo

Reservas ante la evaluación externa y la
información a las familias

Libertad de elección de centros muy
condicionada. Proximidad

La igualdad como criterio de calidad de la
enseñanza

¿Mayor? calidad, menor libertad, menor
variedad de centros, mayor equidad

(Marchesi, A. y Martín, E., 1998)