

La Atención a la Diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes¹

Delia Langa Rosado², Carlos Lubián Graña³

Recibido: Febrero 2020; Evaluado: Abril 2020; Aceptado: Mayo 2020

Resumen. La mayor parte de las universidades españolas se encuentran en una fase inicial avanzada de implantación de políticas de Atención a la diversidad (AD) como parte de su responsabilidad social. No obstante, resulta un campo aún poco explorado el del estudio de los presupuestos éticos y/o políticos sobre los que se asientan las prácticas concretas de AD. Este trabajo forma parte de un proyecto I+D+I en el que participan 8 universidades españolas. En la primera fase del proyecto se ha abordado el análisis, entre otros agentes universitarios, de los discursos de los líderes institucionales. Hemos buscado acercarnos a los usos pragmáticos del concepto “diversidad” que hacen distintos tipos de líderes responsables de la AD. A través de la realización y análisis del discurso de 24 entrevistas hemos intentado acercarnos a la gramática de justicia educativa sobre la que se construye y se atiende lo diferente en el ámbito universitario. Una de nuestras principales conclusiones tiene que ver con la identificación de cierto desplazamiento semántico que en los discursos de AD en la universidad se da con respecto a los temas del poder, los conflictos y la justicia social, que no obstante los presupone y los integra en unas claves predominantemente pedagógico-funcionalistas.

Palabras clave: Atención a la diversidad; inclusión; política universitaria; equidad; desigualdad educativa.

[en] Attention to Diversity in Spanish Universities by institutional leaders’s discourses

Abstract. Most Spanish universities are in an advanced-initial phase of implementing policies for Attention to Diversity (AD), as part of their social responsibility. In this way, the specific practices of AD are based on ethical and/or political assumptions, a fact that is still under-explored. This work is part of a R+D+I project that involves eight Spanish universities. The first phase of the project consists of an analysis of the discourses of the institutional leaders, among other university agents. We wanted to approach the pragmatic uses of “diversity” made by different types of leaders responsible for AD. Specifically, we have conducted 24 interviews. Through these discourses we wanted to analyze the grammar of educational justice on which “difference” is constructed and attended in university. One of our main conclusions is related to the identification of a certain semantic shift in the discourses of AD within the university with regard to issues of power, conflict and social justice. Furthermore, it presupposes and integrates them into predominantly pedagogical-functional keys.

Keywords: Attention to Diversity; inclusion; university policy; equity; educational inequality.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos. Metodología. 3. Resultados. 3.1. Las realidades que se nombran. La discapacidad como metonimia. 3.2. La atención a la discapacidad: entre el modelo social y las necesidades especiales para el aprendizaje. La dificultad de visibilizar. 3.3. La lógica meritocrática como expresión de justicia distributiva. El olvido de las diferencias socioeconómicas. 3.4. El papel de los líderes y los expertos en diversidad. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Langa-Rosado, D.; Lubián Graña, C. (2021). La Atención a la Diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 79-88.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto I+D+I EDU2017-82862-R. *Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización 2018-2022.*

² Universidad de Jaén (España).
Email: dlanga@ujaen.es

³ Universidad Pablo de Olavide (España)
Email: clubgra@upo.es

1. Introducción

La tendencia mundial en las últimas décadas en el acceso a los estudios universitarios, sobre todo a partir de finales de los 90, ha sido ascendente en prácticamente todos los países. Los llamados a ampliar la participación (“widening participation”) se han ido introduciendo, en uno u otro grado, en la agenda política de los estados, y sobre todo la apuesta universitaria se ha ido extendiendo como expectativa, o al menos como aspiración, por parte de las familias de cada vez más sectores sociales. Como consecuencia, entre las filas de los estudiantes universitarios aparecen nuevas categorías: minorías étnicas, estudiantes mayores, mujeres, población de origen rural, y procedentes de sectores socioeconómicos más bajos. Estos grupos no obstante no han dejado en muchos casos de estar infrarrepresentados, o han accedido a instituciones menos prestigiosas y/o con menor valor certificante, lo que a la postre deviene en formas de reproducción de desigualdades por medio de la estratificación educacional intra e interinstitucional (Margison, 2016). De hecho en la agenda política global (por ej., los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas) se empieza a subrayar cada vez más la importancia de atender a las experiencias de los nuevos tipos de estudiantes, a su participación y sus logros, más allá de centrar sólo los esfuerzos en de las políticas de acceso (Ghien, Montjourridès y Van der Pol, 2017). En cualquier caso, dada la creciente heterogeneidad del estudiantado (Ariño, 2019), la atención a la diversidad (AD) emerge como un importante desafío para las instituciones universitarias (Guzmán-Valenzuela, 2017). Ahora bien, si esta atención se centra más en los aspectos que tienen que ver con sólo con los aspectos pedagógicos y/o didácticos, o si se conjuga además con el objetivo de no reproducir desigualdades sociales, se torna una cuestión central a la hora de analizar cómo se entiende la AD en el contexto de la universidad, desde qué presupuestos y legitimaciones se configura el concepto, qué lógicas de clasificación activa y a qué tipo de prácticas da lugar.

En el contexto europeo hay una mayor tendencia a considerar el género y la discapacidad como criterios sobre los que sustentar los esfuerzos en AD, frente a escenarios como el norteamericano y el canadiense que logran integrar otras diferencias, como las de carácter socioeconómico y educativo (“estudiantes de primera generación”). En todo caso, la Comisión Europea al menos intencionalmente también se plantea a través del programa Erasmus incluir otros factores como las dificultades educativas, las limitaciones de tipo económico, las diferencias culturales, los problemas de salud y las barreras geográficas y sociales (Buenestado-Fernández et al., 2019). De otro lado, en el proceso de convergencia universitaria europea se alude claramente a la denominada “dimensión social del proceso de Bolonia”. El Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia que se dedica a esta cuestión, al identificar los grupos de población que se encuentran poco representados en la enseñanza universitaria, incluye a las personas con algún tipo de discapacidad, a los que proceden de estratos sociales más bajos, a los inmigrantes, a quienes tienen cargas familiares, a quienes trabajan y a otros colectivos que se alejan del alumnado “convencional” (Egido, I., Fernández, M.J. y Galán, A., 2014).

Aunque los términos “diversidad” y “equidad” tienden a veces a solaparse por su proximidad semántica, aluden en realidad a conceptos distintos cuya interrelación conviene aclarar. El tema de la diversidad nos remite al reconocimiento de la diferencia y la AD al tratamiento que a esa diferencia se le da en el contexto educativo. Cuando se aborda este tratamiento de un modo inclusivo, y sólo desde esta perspectiva, es cuando entra en juego la preocupación por la equidad. Entonces el objetivo de la AD buscaría promover aquel tipo de acciones que garantizaran que las diferencias no generaran o amplificaran desigualdades sociales; dicho de otro modo, la discusión en este tipo de planteamiento se centraría en sobre qué tipo de criterios se debería efectuar el reparto de la tarta educativa, sobre qué tipo de diferencias se habría de actuar o dejar de hacerlo en aras de que ese reparto se considerara “justo” o equitativo (Martínez García, J.S., 2017). En última instancia esto nos remitiría a cuestiones de filosofía política: nos preguntaríamos por la idea concreta de justicia subyacente a los distintos tipos de acción sobre y desde la o las diferencias (Montes, A. y Parcerisa, L., 2016).

En el ámbito universitario los discursos de la diversidad han penetrado predominantemente con la forma de una retórica próxima a la lógica neoliberal más centrada en la celebración expresiva de las diferencias que preocupada por los conflictos o desigualdades que éstas pudieran manifestar (Zanoni et al, 2010). De hecho, Ahmed (2007) apunta a que la exitosa acogida en el ámbito universitario del término “diversidad” se representa para muchos actores de la AD como una forma más atractiva de dar respuesta pragmática a una cierta “fatiga equitativa”. Hasta qué punto este desplazamiento semántico presupone, pero a la vez puede omitir la preocupación por la justicia social (Deem y Ozga, 1997 cit. en Ahmed (2007); Bernabé (2018), es un asunto crucial para identificar los presupuestos en última instancia éticos y/o políticos sobre los que se asentaría la práctica de la AD. Para este ejercicio de clarificación conceptual resulta de gran ayuda la distinción que, desde una crítica feminista, N. Fraser (2010) hace entre los conceptos justicia distributiva y justicia como reconocimiento. Distinción que nos permite preguntarnos hasta qué punto la AD se preocupa sobre todo del tema de la identidad y la visibilización de determinados grupos, o, más allá de eso, o a través de esto, se esfuerza por cómo se distribuyen los recursos entre grupos y qué repercusiones tiene esto para la efectiva igualdad de oportunidades educativas. Habría que mirar, en este sentido, si las meras proclamas meritocráticas que buscan la presencia en el sistema educativo de los mejores de los distintos grupos o categorías, al final dejan intactas las desigualdades entre grupos y celebran sin más la heterogeneidad entre los estudiantes.

Por otra parte, sabemos que la “diversidad” como concepto académico en nuestro país procede de una tradición eminentemente pedagógica que además se empezó a aplicar antes en ámbitos educativos preuniversitarios

(Jiménez-Rodrigo, M.L. y Guzmán-Ordaz, R, 2013). Estas autoras analizan las configuraciones académicas discursivas predominantes en este tema y distinguen dos grandes tipos: los denominados enfoque institucional y cultural. El primero de ellos tiene un planteamiento más normativo, resultante de las clasificaciones de las leyes reguladoras del sistema educativo, y se centra especialmente en las “necesidades específicas de aprendizaje” de aquel alumnado que muestra diferentes trayectorias, capacidades o rendimientos, por lo que tienen prioridad en la AD todas las actuaciones docentes destinadas a favorecer las motivaciones y estilos de aprendizaje de los alumnos, y en especial de aquellos que muestran algún tipo de particularidad causante del “hándicap educativo” sobre el que habría que intervenir. Predomina una concepción en clave individual que tiende a diluir la importancia de los factores contextuales. El segundo tipo de enfoque se preocupa por clasificar a los alumnos en torno a quienes poseen diferentes culturas (multiculturalidad) y, en tanto se tiene como referente el contexto de la movilidad migratoria, se utilizan como marcadores étnicos la lengua y el territorio de origen. La diversidad cultural así entendida implicaría un reto adaptativo del sistema, pero también una ocasión de enriquecer el proceso educativo mediante la incorporación de los nuevos contenidos culturales. La concreción de la AD desde esta perspectiva englobaría todas las propuestas que podríamos incluir en el término “educación intercultural”. La cuestión de la diversidad –concluyen Jiménez-Rodrigo y Guzmán-Ordaz– nos remitiría desde cualquiera de estos dos enfoques a un tratamiento centrado en la formación, la motivación y las competencias y, en el caso de la educación intercultural, además, en la sensibilización, pero quedaría enmarcado en todo caso en la labor de la institución educativa y sus agentes con preeminencia de un enfoque didáctico.

La mayor parte de las universidades españolas se encuentran en una fase inicial avanzada de implantación de políticas de AD como parte de su responsabilidad social (Buenestado et al., op. cit.) Nosotros en este trabajo vamos a acercarnos al concepto de diversidad que maneja el personal universitario que ocupa posiciones de liderazgo institucional. No nos interesa tanto el concepto teórico o académico, sino los modos en que éste es recepcionado (Verón, 1996) para gestionar y justificar las prácticas por los principales responsables en AD en el ámbito universitario. Entre nuestras preguntas planeará la cuestión última de si la diversidad se concibe más como una construcción de lo diferente sobre lo que intervenir, o si por el contrario más bien se entiende como una condición universal (García, F.J., Rubio, M. y Fernández, J., 2018). En el primer caso, previenen los autores, se corre el riesgo de que la diversidad derive en prácticas de definición de la otredad en clave esencialista y reificadora, lo que a la postre podría estar legitimando un patrón de normalidad al que precisamente la institución contribuiría a “integrar”. (Terren, 2004). O’Shea et al. (2016) identifican en este sentido una evidente presencia de los denominados “discursos del déficit” entre el personal académico en el caso de la universidad australiana. Cuando se implementan políticas inclusivas, señalan las autoras, se aprecia una tendencia a cargar la principal responsabilidad de adaptarse a la institución a los “estudiantes no tradicionales”, cuya distancia al *habitus* universitario, a los conocimientos y habilidades requeridos para ajustarse a él, sólo lograría salvarse mediante el apoyo institucional que “compensaría” esa distancia.

2. Objetivos. Metodología

Este trabajo forma parte de un proyecto en curso en el que participan 8 universidades: la UNED, Universidad de Valencia, Universidad Complutense, y cinco andaluzas (Universidad de Córdoba, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Sevilla, Universidad de Jaén y Universidad de Cádiz). En la primera fase del proyecto se ha abordado el análisis, entre otros agentes universitarios, de los discursos de los líderes institucionales para describir cómo se representa el tema de la diversidad.

Teniendo en cuenta las temáticas y controversias planteadas más arriba, nosotros pretendemos acercarnos a los usos pragmáticos de la diversidad, y en última instancia queremos mirar en qué grado y de qué formas toman parte en estos discursos los temas del poder, la discriminación y la justicia social.

Nuestro enfoque será pues de tipo interpretativo y por ello nos valdremos como técnica de producción de datos de la entrevista semiestructurada, dado su alto potencial de proporcionar información sobre representaciones, actitudes, motivaciones, pero sobre todo en el modo en que éstas son activadas de un modo práctico, para un hacer concreto (Alonso, 1998).

Nos vamos a centrar, pues, en un tipo de agente cuyo contexto viene definido por el carácter pragmático con que definen y /o aplicar políticas y prácticas de AD. Nuestra muestra la han constituido tres tipos de líderes, definidos como sujetos con capacidad de decisión o influencia en las actividades de AD. Hemos procurado que en la muestra estén representados los distintos modos y grados de peso en las decisiones de AD y por ello hemos incluido no sólo a los que deciden políticas sino a los que las implementan. Teniendo esto en cuenta, los siguientes han sido los perfiles, de los que hemos intentado al menos de cada uno de ellos entrevistar a uno por universidad:

- Miembros del Equipo Rectoral (Vicerrectorados y Secretariados) y/o Miembros de los equipos de dirección de los centros. 11 entrevistas (siete vicerrectore/-as, dos a nivel de secretariado, dos de decanato). Estos informantes se identificarán como. E_U1_LER1_M: entrevista de la universidad 1, líder equipo rectoral, entrevistado 1 (cuando hay más de uno de esa categoría en la misma universidad), mujer.

- Técnicos de la universidad que gestionan servicios o unidades de atención a grupos o colectivos específicos. 8 entrevistas. Serán identificados como E_U2_LT_M
- Representantes. 5 entrevistas (dos representantes sindicales, uno de profesores y otro de Personal de Administración y Servicios, tres representantes estudiantiles). Su identificación: E_U3_LR_H.

Para esta aportación, del guion de las entrevistas a los líderes institucionales, hemos seleccionado las temáticas correspondientes a la primera parte. En ella buscábamos que los discursos nos revelaran pistas sobre las lógicas de diferenciación (a quiénes se aplica el concepto), por un lado; y sobre las concepciones, definiciones y justificaciones de la diversidad, sobre todo estas últimas en lo que tiene que ver con la legitimación de las prácticas de AD. Hemos pretendido que la entrevista sea mínimamente directiva, porque buscábamos que los informantes expresaran concepciones, representaciones y actitudes que tenían con respecto a qué es la diversidad y la educación inclusiva a partir de sus contextos universitarios y sus posiciones académicas como responsables de AD. Queríamos que la interacción generara una argumentación donde pudiéramos tener elementos para un posterior análisis cualitativo de los discursos. En éste, en efecto, nos ha guiado el interés por registrar críticamente cómo los líderes mencionan unos temas y eluden otros, a qué colectivos se alude y las maneras de categorizarlos y problematizarlos, qué acciones destacan como prioritarias y cuáles no, y finalmente sus razonamientos, la manera en la que jerarquizan y justifican propuestas, etc. Buscábamos en general poder analizar en qué medida estructuran y dan sentido a toda esta información y así poder describir los marcos de sentido (Bourdieu, 1997), o en otras palabras, las gramáticas de la justicia escolar (Bolívar, 2012), desde los que emergen los discursos y las prácticas referentes a la diversidad en el ámbito universitario.

3. Resultados

3.1. Las realidades que se nombran. La discapacidad como metonimia

La AD en el discurso de nuestros líderes se entiende como un aspecto central en la dimensión social de la educación superior y se relaciona con el propósito de proporcionar a todos los miembros de la sociedad la posibilidad de participar en la misma con independencia de aquellos factores que puedan originar desventaja educativa (Eurydice, 2013). Se enmarca, pues, en el discurso de la inclusión como rasgo que aporta calidad a la institución universitaria. Ahora bien, la identificación de los grupos “vulnerables” o en “situación de vulnerabilidad” en tanto más expuestos a sufrir procesos de discriminación, marginación y/o exclusión (Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez, 2014), no remite en todos los casos a las mismas categorías o realidades sociales. Sí es común, no obstante, la referencia a la discapacidad y, en menor medida o con menor centralidad semántica, al género o la diversidad sexo-afectiva. La alusión a la diversidad cultural, bien tratándose de población inmigrada o refugiada, y en bastante menor medida (tan sólo en uno de los discursos de nuestros líderes), de la minoría gitana, sería la siguiente en importancia (14 de nuestros 24 informantes). La gran olvidada de esta lista de situaciones vulnerables es claramente la desigualdad de tipo socioeconómico, cuya articulación en el concepto de diversidad es esbozada en muy excepcionales discursos, como luego analizaremos.

Definirla institucionalmente, pues se entiende generalmente a través de la historia de la universidad, se ha entendido la diversidad sobre todo unida al término de discapacidad o minusvalía que era como se entendía al colectivo principal al que la universidad se planteaba atender cuando tenía estudiantes que tenían limitaciones físicas –en un primer momento–, y luego incluso se añadieron las dificultades psíquicas para acceder a los estudios. Pero a medida que la sociedad también ha ido evolucionando y el término ha ido cogiendo más matices pues se incluye en el término de diversidad otras acepciones, otros grupos que no son solamente las personas con una discapacidad funcional, sino que son personas que desde otros colectivos, como pueden ser las personas privadas de libertad o las personas de otras culturas, o las personas de colectivos homosexuales (E_U7_LER1_M).

Hemos podido apreciar en prácticamente todos los discursos la fuerza del componente discapacidad o diversidad funcional a la hora de identificar el objeto de intervención de la AD. Es por lo que consideramos que se trata de un recurso metonímico, pues aunque ninguno de nuestros líderes ha olvidado la mención al género, casi todos los decires sobre la diversidad y lo que se hace con ella en la universidad han desplegado buena parte de su argumentario y la descripción de las prácticas concretas en torno a la atención a la discapacidad, ya sea ésta de carácter físico, sensorial o psicológico. Además resulta interesante cómo la AD dirigida a este colectivo se refiere casi en todos los casos sobre todo al grupo de los estudiantes dentro de la comunidad universitaria. En el caso del género, en cambio, las acciones se piensan tanto dirigidas al alumnado como al profesorado y al PAS (personal de administración de servicios).

3.2. La atención a la discapacidad: entre el modelo social y las necesidades especiales para el aprendizaje. La dificultad de visibilizar

Hemos visto que en la concepción de la discapacidad predomina el paradigma social correspondiente al modelo de la llamada “diversidad funcional” (Palacios y Romanach, 2006) frente al rehabilitador, más centrado este segundo en los

déficits personales y en la “normalización” del sujeto sobre el que intervenir. No obstante, nos han sorprendido algunas expresiones que aún manifiestan ciertos vestigios de una visión más negativa o deficitaria sobre la discapacidad.

Vienen ya de la Delegación de Educación de un certificado de que **padecen tal o cual diversidad**, entonces adaptamos nuestros estudios, nuestros servicios, nuestras titulaciones a esa necesidad (E_U3_LER1_M).

El discurso sobre la atención a la discapacidad remite recurrentemente a la necesidad de adoptar medidas equitativas que igualen en la práctica las oportunidades de aquellos grupos que tienen algún tipo de dificultad o particularidad. Predomina en este sentido, una vez superada la fase del acceso (aportes en la accesibilidad física y exención de tasas de quienes puedan certificar un grado de discapacidad igual o mayor al 33%), un enfoque más bien pedagógico centrado en medidas de adaptación curricular. Estas adaptaciones además se entiende guardan estrecha continuidad con la etapa previa de estudios secundarios.

Y lo que pretendemos es que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de estudios en la Universidad X, bien porque la universidad es ya accesible y contempla las medidas necesarias para que puedan estudiar en condiciones de igualdad, o bien mediante adaptaciones a los estudiantes que necesitan una adaptación (E_U3_LT1_H).

Entonces es amplio, nosotros hoy en día diferenciamos en aquellas personas que sí que tienen la discapacidad igual o superior al 33; y el otro grupo amplio le llamamos necesidades educativas especiales, y ahí metemos todo (E_U4_LT2_M).

Este enfoque predominantemente pedagógico, que se centra en las intervenciones educativas que garanticen la compensación de dificultades para finalmente igualar las posibilidades de obtener los mismos tipos de logros, es perfectamente compatible con la apertura del concepto a realidades también de particulares capacidades como la sobredotación. En cambio parece mostrar cierta debilidad cuando pretende subrayar la importancia del “reconocimiento” de lo diverso.

El tema de la visibilidad es más complicado. Hemos tenido casos en los que es complicado, muy complicado, porque les cuesta..., los estudiantes son jóvenes y... sensibilizar que son síndromes de Asperger o que son..., eh..., que tienen problemas esquizofrénicos, por ejemplo, o que son VIH... Eso es muy complicado. Son situaciones que son muy... muy complicadas en la visibilidad, ¿no? Desde los estudiantes, desde el punto de vista de la diversidad, ¿no? (E_U5_U2_LER2_M).

Nosotros, por ejemplo, con diversidad funcional hay alumnado que no quiere hacerse visible (...). Claro, las actuaciones intentamos hacerlo visible, que... y lo de la visibilidad me parece bien, pero lo que yo me quedo más contenta es que lo que hayamos programado alcance el objetivo que tenga, que las personas termine sus estudios y la evolución sea positiva, ¿no? (E_U6_LER2_M).

El discurso de la diversidad también evoca en nuestros informantes ciertos elementos más propios del paradigma cultural (Jiménez-Rodrigo, M.L. y Guzmán-Ordaz, R, 2013), como la visibilización, que busca la afirmación positiva de la diferencia. No obstante, esto, que en el caso del género se expresa sin ambages (cita primera a continuación), en lo que atención a la discapacidad se refiere se expresa con cierta dificultad y/o confusión. Quizá en algún caso se trate de que la concepción de la diversidad funcional no siempre se logra desembarazar de una cierta visión compensadora de déficits. Apreciamos, por otro lado, la misma tensión que existe en los modelos de discapacidad entre el riesgo de estigmatización para el individuo y el que, por el contrario, el discurso que enfatiza las desventajas sociales no sea lo suficientemente operativo en términos de proporcionar las necesarias respuestas y atenciones que los sujetos necesitan (Jiménez y Huete, 2010).

Es un poco... mira, yo todo el proceso que llevamos con lo de la lucha feminista, del reconocimiento de los derechos de la mujer y tal, todo esto lo estoy viendo en otros colectivos que van un poco siguiendo esta estela, ¿no? Y veo como que van viendo... Lo primero que pedimos las mujeres es ser visibles, que se visibilice lo que hacemos, mmm..., que..., que se valore, se visibilice y se ponga en positivo, se valore, halla referentes, halla modelos y yo creo que con este resto de colectivos está pasando un poco igual, ¿no? (E_U4_LT2_M).

Yo creo que es una filosofía, una manera de situarte ante la diversidad, entendiendo que la diversidad nunca es negativa y, sobre todo, velando porque la diversidad no se transforme en desigualdad, que se transforme en experiencias enriquecedoras más que en segregadoras de las personas y de los contextos (...). Es un tema un poquito delicado porque hay veces que los chicos y las chicas que tienen algún tipo de discapacidad no quieren ser tratados como especiales. (E_U1_LER1_M).

3.3. La lógica meritocrática como expresión de justicia distributiva. El olvido de las diferencias socioeconómicas

Como acabamos de ver, la diversidad tiene que ver con el reconocimiento y la atención de la diferencia de cara sobre todo a que ésta no devenga en dificultad educativa. Lo importante es más el logro que el proceso (Tarabini, 2006). Encontramos incluso entre nuestros líderes alguna expresión de cierto purrito meritocrático igualador de

condiciones, pero sin que ello devenga en privilegios “injustos” o que denoten cierta falta de compromiso por parte de los diferentes, que serían los que a la postre se entienden como los responsables de aprovechar las “ventajas” que la institución les ofrece para “compensar” sus déficits (Bernstein, 1999).

Tampoco creo que se debería de aprobárseles por su diversidad, no creo en eso. Se le aprueba porque llega a su... por ser especial no entiendo que tenga que aprobar uno o suspender uno, se le aprueba porque llega al nivel que se le exige y se le exige el mismo nivel que al otro. Es lo que estábamos antes diciendo, ¿qué hago?, marco más la diferencia o lo quiero igual. Yo lo quiero igual por tanto como lo quiero igual no voy a aprobar a alguien por su diversidad, no, precisamente por su diversidad y ya que estás aquí y tienes todo lo que tienes que tener, hazlo. Si estás aquí es porque puedes hacerlo, hazlo (E_U4_LR1_M).

Pero que ese reforzamiento que nunca suponga un trato en el que ellos puedan sentirse demasiado diferenciados, porque esa diferencia, a lo mejor, le hace sentir que la diferencia se transforma en una especie de trato de sobreprotección... es un tema complicado, hay que equilibrar muy bien lo que es ofrecerle la ayuda que le permite llegar al objetivo, pero, desde luego, establecer un objetivo igualitario respecto al resto de compañeros y compañeras (E_U1_LER1_M).

Hay, pues, un predominio del sentido distributivo de la justicia, pero siempre concretado como propuesta meritocrática enmarcada dentro de la institución educativa. Dentro de ésta se actuará sobre aquellos grupos cuya diferencia devenga en desventaja o dificultad para adaptarse a la institución y optar a la consecución de los logros que ésta promueve. Esta circunscripción de la AD al marco predominantemente didáctico tiende a ser más sensible en la actuación a favor de aquellos grupos cuyas diferencias son innatas o aprendidas, pero no tanto aquellas que resultan de la voluntad/responsabilidad de los sujetos. En esos casos se propone que la institución sea flexible, pero no se entiende necesaria una atención específica.

Cuándo la diversidad es responsabilidad del propio sujeto para que se adapte y cuándo eso puede requerir o exigir determinada respuesta institucional para facilitar el acceso. Esta es otra cuestión. Si yo tengo determinados intereses para poder hacer un trabajo, entonces una cosa es que yo puedo elegir el trabajo, es una cuestión mía. O poder escoger mis momentos de estudio, en mis tiempos de estudio, de cuantas asignaturas quiero matricularme (...). De forma explícita, solamente tenemos dos ejes explícitos: la atención la discapacidad y la otra de atención a cuestiones de género. Entonces hay muchas otras cuestiones que supongo que en el día confluyen como lo que decíamos de la edad, del lugar geográfico, donde vive la gente, de clase social, la ideología, etc. Entiendo que la atendemos dentro del marco democrático, respetuoso flexible, con el que llevamos a cabo nuestras acciones (E_U7_LT1_H).

En el discurso sobre la diversidad se tienden, en efecto, a dejar en un segundo plano los factores de tipo contextual. En cambio, se justifica más la actuación de la institución cuando la diferencia remite a rasgos o cualidades personales (Dubet, 2011), con cierta tendencia incluso a biologizarlos.

Bueno, en principio y entendiéndolo como te decía en el marco de lo que sería un área de igualdad e integración social serían las personas con diversidad funcional y después para mí también entraría todo lo relacionado con la diversidad sexual o la identidad de género. Claro me pongo a pensar, y digo la diversidad, lo pienso de los propios cuerpos, de género en ese marco tan amplio (E_U6_LT_M).

Otra expresión de la diversidad en clave actuación de tipo meritocrático y que igualmente diluye la importancia de las diferencias contextuales y de clase es la del discurso de la universalidad de las diferencias.

...todos somos iguales, todos somos diferentes. Ese suele ser uno de los lemas que utilizamos para las campañas que hacemos en nuestros campus anualmente. Les llamamos allí “Todos iguales. Todos diferentes”, entonces para nosotros es que qué tenga las mismas oportunidades que los demás, que no debe haber una discriminación negativa, pero tampoco positiva, porque entonces estamos haciendo un flaco favor a la persona con diversidad y al resto de compañeros (E_U4_LT2_M)-

Paradójicamente con lo que sería la dimensión del reconocimiento, desde este tipo de argumentación el objetivo parece ser la normalización, la dilución o invisibilización de la diferencia.

En nuestro caso yo creo que se han aproximado mucho llevamos 26 años, esta Universidad fue una de las tres primeras que empezaron a atender a personas con discapacidad, en aquel momento se llamaba minusvalía. Y sí ha ido cambiando los conceptos y yo creo que mientras cambian los conceptos, actitudes, la sociedad... cuantos más alumnos llegan a la Universidad, hace que el profesorado sea más sensible y eso es lo que hace que se vean menos las diferencias, que realmente diferentes somos todos, todos somos iguales, todos somos diferentes (E_U4_LT2_M).

Hombre, para mí diversidad es como normalidad, ¿no? Es decir que la diversidad... incluso ahora está el concepto ese universal, ¿no? De personas universales, tal como somos, ¿no? (E_U5_LER_M).

Este tipo de retórica en los estudiantes que hemos entrevistado ha tomado la forma de reivindicación de mayor flexibilidad por parte de la universidad para atender la “diversidad cognitiva” o de estilos de aprendizaje.

A ver, lo que más me gustaría destacar de la entrevista es este planteamiento que se hace de la atención a la diversidad. Este planteamiento que no se hace de la atención a la diversidad sobre diversidad cognitiva, de aprendizaje. No hacemos prácticamente nada para enseñar según las diversas formas de aprender (...). Mejor tratar todos igualmente, es que si no es reforzar esa diferencia que tengo y eso es lo que hay que hacer, si quiero tender a esa igualdad no puedo reforzar la diferencia (E_U4_LR1_M).

Tiende en este sentido a reivindicarse más el nivel personal– frente al colectivo– de actuación en la AD, incluso cuando se enarbola el objetivo de mitigar la exclusión social.

Te voy a decir colectivos, pero porque me lo has preguntado, pero, como te he dicho antes, mi concepción es mucho menos... tú al final dices un colectivo: personas en exclusión social, pero es que las personas en exclusión social, dentro de esas personas en exclusión social, son mujeres con discapacidad, chicos con una orientación afectivo-sexual diferente a la heteronormativa o...entonces, hablar de colectivo... es complicado (E_U1_LSE1_M).

Indicaremos para finalizar que los discursos que sí han incorporado muy excepcionalmente la cuestión de las desigualdades de tipo socioeconómico han sido sólo cuatro: un líder sindical, un representante estudiantil, un líder con formación sociológica y una vicerrectora cuya formación pedagógica le hace expresar exhaustivamente una concepción inclusiva de la AD que no se quede sólo en la atención a la discapacidad (cita a continuación).

En mi trabajo diario como vicerrectora la tengo súper presente porque soy la responsable del servicio de atención a la diversidad, cuyas competencias... hemos elaborado un reglamento y estamos llevando a cabo medidas, prioritariamente centradas, hasta ahora, en el ámbito de la discapacidad porque era una prioridad pero tenemos previsto para futuros años abordar la diversidad por orientación sexual y diversidad de origen socioeconómico (E_U1_LER1_M).

3.4. El papel de los líderes y los expertos en diversidad

La concepción de la AD que manejan nuestros líderes en realidad, al decir de ellos mismos, es la resultante de mandatos normativos que definen a quién y cómo hay que atender y se consolida como parte de la cultura y la organización de la institución (normativas, protocolos, guías, planes estratégicos, compromiso del equipo rectoral).

...digamos, reglas forjadas y montadas para determinados colectivos, dejando a un lado a otros y que poco a poco pues se va viendo que hay una pluralidad y que dentro de esa pluralidad hay una diversidad que tiene que ser atendida. Yo creo que se ha convertido o ha iniciado todo este proceso en algo que ha dependido de instituciones que son las que están haciendo hueco pero que poco va calando en la gente y que..., no en mucho tiempo creo que será absolutamente normal (E_U5_LER_M).

El gran crecimiento de la atención a la diversidad en la Universidad X surge fundamentalmente de las necesidades de grupos sociales que cada vez más reclaman sus derechos, apoyados por equipos que han apostado por la universidad más justa e inclusiva. En mi opinión, las modificaciones legales son fundamentales para responder a situaciones de desigualdad, pero la presión social es fundamental para que se aborden (E_U8_LT_M)

La normativa, la legislación que obliga a la AD es fruto más de la presión social que de la propia acción impulsada desde la universidad (E_U6_LER2_M).

Vemos cómo se entiende que es la presión de grupos (familias con hijos con diversidad funcional) y movimientos sociales (feminismos, movimiento LGTBI) la que ha promovido el interés porque se legisle a favor de los derechos y el reconocimiento de determinados grupos. Aquí la Universidad no tiene tanto la iniciativa, aunque, el que se protocolicen las actuaciones y el uso de recursos se considera en sí un gran logro inclusivo.

Nos estamos empezando a adaptar y sí que hacemos adaptaciones curriculares, tenemos... La verdad es que en los invidentes más bien es la ONCE y no la universidad la que hace las adaptaciones a los ordenadores... (...). Yo a veces entiendo que los colectivos... como ellos empujan más que la universidad... Porque hay que reconocerlo, los colectivos empujan más que la universidad, porque es su razón de ser, es su motivación. No nos ven con malos ojos pero tampoco nos hacen la ola (risas) cuando sacamos algo. Evidentemente... Yo entiendo que tampoco nos hacen una ola porque entiendo que ellos entienden que nosotros llegamos tarde... (E_U4_LR1_M).

Se destaca, no obstante, el importante papel de los líderes a la hora de promover y llevar a cabo en los contextos locales concretos la AD.

Tenemos que hacer un programa desde la realidad que tenemos y teniendo en cuenta cuáles son efectivamente los ejes y los objetivos de largo alcance pero contextualizado en la universidad porque la Junta de Andalucía no tiene por qué conocer el día a día del contexto en el que estamos y cuáles son nuestras necesidades (E_U6_LER1_M).

El papel dinamizador de los líderes en este sentido se concibe de varias formas. Hay quien sostiene el discurso de que la AD es responsabilidad no sólo de ellos, sino de toda la comunidad universitaria; y hay quien por el contrario tacha incluso de “demagógico” ese tipo de argumentación.

Hablando en términos de discapacidad fijaros en España lo que significa fundación ONCE, por poner un ejemplo, un liderazgo fuerte en la defensa de un modelo de gestión de la discapacidad y sobre todo un modelo de gestión de las políticas dedicadas a la discapacidad: y luego bueno, pues está el planteamiento de que esto es responsabilidad de todos, sí, claro que es responsabilidad de todos, pero eso se acerca más a la demagogia y al populismo que a otra cosa. La responsabilidad corresponde a los líderes institucionales en primer lugar (E_U8_LER1_H).

Muy sintomática la expresión del anterior entrevistado que se presenta a sí mismo como experto/experto/gestor en diversidad. La evolución del concepto hacia un carácter más transversal (que va más allá de la discapacidad e incluye la diversidad sexogenérica y la cultural), valora, responde más a los líderes que al resto de la comunidad universitaria, que incluso pueden tener una visión anacrónica (se refiere sobre todo a una concepción más rehabilitadora).

Hay una corriente general en las universidades para que la diversidad se considere como un activo y no como un conjunto de problemas que hay que resolver, eso es muy importante. Quiero decir que hay, hay un sentimiento, un sentir general en las universidades de que el modelo de gestión de la diversidad previo está agotado, está claramente agotado; es el salto del acceso la inclusión, ese es el... instituciones para todas las personas (...) No, no, lo que pasa es que las estructuras de la universidad X, lamentablemente no terminan en el equipo de dirección y ni en el consejo de gobierno; y ahí es donde chocamos con una ignorancia supina, a veces con una falta de conocimiento realmente preocupante y, en otras ocasiones con una inercia y unos moldes rígidos de funcionamiento que son incompatibles con una universidad moderna (E_U8_LER1_H).

En realidad, más allá de expresiones personales, a lo que el discurso anterior, que corresponde a un líder con formación sociológica, nos apunta es al hecho de que las maneras en que los equipos directivos reciben los llamados a la diversidad va a depender mucho de su formación y su trayectoria (más o menos solvente pedagógica y/o en cuestiones sociales y/o de género) y/o de su sensibilidad personal. De hecho algunos expertos técnicos de diversidad nos hablan de la necesidad en algunos casos de “vender” el discurso de la diversidad a los miembros de los equipos directivos.

El técnico especialista en diversidad vende un discurso que han de comprar los líderes, pero que es contingente el grado en que asumen ese discurso y sus consecuencias. El mérito es el granito de arena que se ha puesto a lo largo de 26 años toda la gente que ha ido pasando por los equipos rectorales, decanales en cada facultad y que se lo han creído diríamos. Yo voy, les explico la historia, el cuento, como quieras llamarlo y ellos lo compran y yo creo que eso ha sido una suerte (E_U4_LT2_M).

Por último, mencionar como un argumento muy repetido en las entrevistas, el de que la cultura de la evaluación a que se hallan sometidos especialmente los docentes no favorece que asuman con facilidad las propuestas inclusivas, pues en muchos casos no las entienden sino como sobrecarga de tareas.

Tenemos que ir consiguiendo que cada persona cambie su visión y vea, pues como os decía antes, la diversidad como una oportunidad, como un enriquecimiento y no como algo negativo, limitante, cansado, fastidioso entre comillas, sino que lo vea como una oportunidad de desarrollar su capacidad de adaptación a distintas necesidades (E_U7_LER1_M).

4. Conclusiones

En nuestro acercamiento a los modos pragmáticos en que se recrean los discursos sobre la diversidad por parte de los líderes universitarios responsables de las políticas de AD, hemos apreciado que en gran medida, aunque no exclusivamente, los contextos de producción (Verón, op. cit) de estos discursos son académicos. Predomina en este sentido una visión institucional, según la clasificación de Jiménez-Rodrigo y Guzmán-Ordaz (op. cit.), aunque con la adhesión más o menos problemática de elementos propios del paradigma cultural que se centra en la visibilización de la diferencia. En cualquier caso, se impone la prescripción normativa en la concepción de la AD y es por ello que la discapacidad (diversidad funcional) y el género (diversidad sexo-afectiva) emergen como las dos categorías más importantes de lo diferente sobre las que intervenir.

Hemos apuntado, no obstante, cierta capacidad metonímica de la discapacidad a la hora de entender y atender la diversidad. Y hemos relacionado esta centralidad semántica con la preminencia de la concepción de la AD en clave individualista meritocrática. Se entiende que la actuación en favor de la/-s diferencia/-s sobre todo queda justificada en aras de evitar que lo diverso derive en dificultad educativa, lo que atentaría contra del principio de igualdad de oportunidades. De ahí que el mayor peso de la justicia distributiva sobre la de reconocimiento que hemos señalado en la AD en realidad quede circunscrito a este tipo de expresión pedagógico funcionalista (Martín Criado, 2010, cit. en Jiménez-Rodrigo y Guzmán-Ordaz, op. cit.). Esta manera de concebir la justicia educativa sobredimensiona las

diferencias individuales e incluso tiende a cierta reificación biologicista de éstas, y en cambio resulta muy opaca a las desigualdades contextuales y en especial a las de tipo socioeconómico.

El discurso de la AD en la universidad no sólo responde a un modo de apropiación pragmática de las definiciones procedentes del contexto académico, sino que refleja más bien una amalgama de elementos que devienen, como acabamos de señalar, de preceptos legales, pero también de imperativos culturales e incluso “modas”, al decir de alguno de nuestros entrevistados, fruto en todo caso de la presión social de determinados grupos o movimientos. Ser competente en la exhibición discursiva justificadora de las prácticas de la AD parece, pues, tener que ver con cierta *expertise*, de base especialmente pedagógica y/o de género, que nuestros líderes, con distintos grados de solvencia, han pretendido exhibir en sus discursos. Hay incluso quien directamente y sin ambages ha reivindicado un papel eminentemente técnico de “gestor de la diversidad”. Esto es, con capacidad de integrar argumentativa y pragmáticamente el concepto transversal de diversidad que supondría articular los distintos componentes de justicia (distributiva y de reconocimiento), así como los colectivos sobre los que intervenir de ellos derivados (no sólo discapacidad, sino también género, diferencias culturales y/o geográficas, e incluso socioeconómicas). La reivindicación de este carácter experto en cualquier caso de lo que nos informa es de las dificultades de configurar un discurso y aún más una práctica realmente inclusivos, en el sentido por ejemplo del paradigma global de justicia de N. Fraser. La formación y la sensibilización del personal universitario quizá por ello se han reivindicado en prácticamente en todos los líderes entrevistados como propuestas prioritarias para avanzar en esta dirección.

5. Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). “The language of diversity”. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (2), 235-256. DOI: 10.1080/01419870601143927.
- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Ed. Fundamentos
- Ariño et al. (2019). *Via Universitària: accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns del estudis universitaris (2017-2019)*. Castellón de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats.
- Bernstein, B. (1999). “Una crítica a la educación compensatoria”. En: Fernández Enguita, M. (ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Madrid: Anagrama.
- Bolívar, A. (2012). “Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual”. 1 (1), 9-45.
- Buenestado-Fernández, M. et al. (2019). “Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide”. *Plos One*, 24, 1-19. DOI: 10.1371/journal.pone.0219525
- Bernabé, D. (2018). *La trampa de la diversidad. Cómo el neoliberalismo fragmentó la identidad de la clase trabajadora*. Madrid: Akal.
- Deem, R. y Ozga, J. (1997). *Women managing diversity in a postmodern world*. En Marshall, C. (ed.), *Feminist Critical Policy Analysis*. London: Falmer.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editorores.
- Egido, I., Fernández, M. J. y Galán, A. (2014). “La dimensión social del proceso de Bolonia: apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas”. *Educación XX1*, 17 (2), 57-81. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11479
- EURYDICE (2013). *La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social 2011*. Bruselas: Comisión Europea.
- Fraser, N. (2010). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (eds.) (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Fernández Echeverría, J. (2018). “Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela”. *Gazeta de Antropología*, 34 (1), artículo 01. <http://hdl.handle.net/10481/54679>
- Ghien, C.-L., Montjourridès, P. y Van der Pol, H. (2017). “Global trends of Access to and equity in postsecondary Education”. En Mountfore-Zimdars, A. y Harrison, N. (eds). *Access to Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). “Global trends in higher education and their impact on Latin America: Pending challenges”. *Lenguas Modernas*, 50 (Segundo semestre), 15-32.
- Jiménez Lara, A. y Huete García, A. (2010). “Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos”. *Política y Sociedad*, 47 (1), 137-152.
- Jiménez-Rodrigo, M. L. y Guzmán-Ordaz, R. (2013). “Sociología de la construcción de los conceptos académicos: el caso de la “diversidad” en educación”. *Sociología Histórica*, 2, 321-353.
- Margison, S. (2016). “The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems”. *High Educ*, 72, 413-434. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Catarata.
- Montes, A. y Parcerisa, L. (2016). “Propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación”. *Papers*, 101 (4), 451-471. DOI: 10.5565/rev/papers.2194.
- O’Shea, S.E., Lysaght, P., Roberts, J. y Harwood, V. (2016). “Shifting the blame in higher education-social inclusion and deficit discourses”. *Higher Education Research and Development*, 35 (2), 322-336.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. A Coruña: Diversitas.

- Tarabini, A. (2006). "Com analitzar la justícia dels sistemes educatius?: Una aproximació teòrica al concepte de justícia dins l'educació". *Temps d'Educació*, 31, 241-258.
- Terrén, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- Verón, E. (1996). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Zanoni, P., Janssens, M., Benschop, Y. y Nkono, S. (2010). "Unpacking diversity grasping inequality: Rethinking difference through critical perspectives". *Organization*, 17 (1), 9-29.