

La atención a la diversidad: el estado de la cuestión

Dra. Nuria Illán Romeu

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

e-mail: nuriair@um.es

1. Quién es quién

Aceptar el encargo de redactar este artículo no me resultó nada fácil. No lo fue, porque mi vida, en su sentido más amplio, ha estado siempre y en todo momento ligada a colectivos que, si empleamos las nuevas terminologías, han estado, están y, tal y como se dibuja el panorama, seguirán estando en riesgo de exclusión.

Si debo hablar de segregación, integración, inclusión, diversidad, exclusión etc..., no puedo eludir la primera de las tareas: llevar a cabo una mirada atenta hacia mi interior y, para ello, he debido someterme a un interrogatorio exhaustivo sobre mi trayectoria vital. Este recorrido, ha significado, además, adoptar una posición activa respecto a dos elementos claves. En primer lugar, la revisión del modo en que he ido reflejando mi pensamiento y acción (artículos, libros, actas de congresos, proyectos de investigación, informes de investigación etc). En segundo lugar, la reflexión, valoración y adopción de una postura respecto al estado actual de la temática que da título a este trabajo. Todo ello, debíendome situar en un tiempo y espacio determinado, que nos viene dado, tanto por la trayectoria histórica de la educación en las dos últimas décadas, como por la situación a las que nos vemos abocados toda la comunidad educativa y, por exten-

sión, la ciudadanía, ante cualquier cambio que quiera efectuarse en las orientaciones educativas.

Es mi intención, espero conseguirlo, mostrar al lector/a potencial cómo entiendo, siento y percibo la realidad educativa en la que nos movemos que, aunque cargada de contradicciones, nos convoca al compromiso, no sólo profesional sino personal, para con el cambio que, en su momento, nos propuso la cultura de la diversidad. Hoy más que nunca, me siento llamada a efectuar este tipo de análisis e intervenciones, a adoptar una postura crítica y comprometida. Con ello, aspiro a decir basta y a que ustedes me acompañen en este viaje, arriesgado pero al tiempo emocionante, que de seguro nos hará crecer como seres humanos.

No es posible, en estos momentos, seguir manteniendo un doble discurso, hay que definirse. No basta con efectuar críticas feroces, más o menos elaboradas, a las políticas educativas, sociales, económicas, etc..., hay que afrontar los retos desde una posición activa y valiente. Porque, en definitiva, entretanto nos vamos aclarando y definiendo, los que se ven privados en el presente y futuro, son nuestros alumnos/as, nuestros hijos/as, futuros ciudadanos/as que deberán hacer frente a un mundo cada más complejo. Un mundo que requiere de nuestras energías para no dejar pasar, ni una sola oportunidad, a la hora de conseguir asentar las

bases de una educación que, no sólo reclame sino que trabaje por el respeto de la identidad de la persona y por unos valores democráticos que den apoyo y sentido a cada una de nuestras actuaciones.

Evidentemente, todo este esfuerzo no debe ni puede ser sostenido ni relegado a la administración, centros educativos y sus profesionales (de todos los niveles educativos), sindicatos, organizaciones sociales etc. Desde mi punto de vista, sigue habiendo un colectivo olvidado y, en no pocas ocasiones, olvidadizo, las familias. Cuando tengo entre mis manos cualquier tipo de lectura, tengo por costumbre anotar los párrafos que más me han llamado la atención, sobre todo, para ser utilizados con mis alumnos/as como materiales para la discusión y el debate. Schleifer (1981), al hablar de las personas con discapacidad nos decía con agudeza: *“Al considerar quién cambia la sociedad, algunos han dividido el mundo en tres grupos: los que pueden tolerar el estrés y las tensiones de la vida cotidiana; dicen poco y constituyen la población media. Los que no pueden tolerar el estrés y las tensiones de la vida cotidiana; gritan mucho y son nuestros líderes. Y los que no pueden tolerar el estrés y las tensiones de la vida cotidiana y susurran; ellos son nuestras víctimas. En general, la sociedad ha exigido que las familias de la infancia dis-*

capacitada se limiten a susurrar”. (Schleifer, 1981: 16).

Esta cita, nos debe hacer reflexionar. Los padres/madres son educadores de vida. No pueden ni deben permanecer por mas tiempo ajenos a lo que sucede en el desarrollo vital de sus hijos/as. También ellos deben sumarse, no agregarse en ocasiones aisladas, a las acciones educativas, de formación laboral, de empleo, de ocio y tiempo libre etc..., que las distintas instituciones, asociaciones, organizaciones, medios de comunicación y un largo etcétera tienen previstas para sus hijos/as. Hoy, las familias de personas que por distintos motivos (capacidad, género, nacionalidad, economía...), se siguen incluyendo bajo la denominación de colectivos en riesgo de exclusión, tienen que dejar de susurrar. Para muchos padres y madres, que durante estos últimos años han hablado, se han asociado y han conseguido una calidad de vida, respeto y dignidad para sus hijos, les tiene que resultar muy difícil dar un paso atrás. La Ley de Calidad, también debe ser trasladada y debatida por las familias en los foros ya existentes (Consejos Escolares, Asociaciones, Fundaciones...) o en otros que pudieran surgir al sumarse a otros colectivos.

Por último, la cita de Schleifer sigue siendo vigente y, no podemos imaginarnos hasta que punto, para los colectivos de personas en riesgo de exclusión. Veinte años de trabajo junto a personas con discapacidad psíquica, me reafirman, día a día, que a ellos si se les obliga a susurrar. ¿Quién o quienes les hemos permitido, no sólo decidir sobre el destino de su vida, sino darles opciones para respetar lo elegido? Si en ocasiones lo hemos

hecho, aquellos niños y niñas que en el 1985 entraron en el sistema educativo ordinario, hoy son jóvenes, lo queramos o no, con más capacidad, con unas necesidades, deseos y aspiraciones diferentes (basta consultar los libros de

Hoy, las familias de personas que por distintos motivos (capacidad, género, nacionalidad, economía...), se siguen incluyendo bajo la denominación de colectivos en riesgo de exclusión, tienen que dejar de susurrar.

medicina, de psicología e incluso de pedagogía, para entender que la persona con discapacidad psíquica, con síndrome de Down que nos describen, nada tiene que ver con los que hoy son y quiere llegar a ser), única y exclusivamente, porque no los dejamos encerrados en un gueto. ¿Para qué tanto esfuerzo si no se sigue trabajando para que tengan una vida autónoma, un trabajo normalizado, una vida emocional y afectiva?. Tenemos la obligación de devolverles la palabra, preguntarles sobre su experiencia, su trayecto vital. Tenemos que recoger evidencias (ya existen iniciativas, proyecto vivienda independiente, proyecto Filípides, consultar bibliografía), ellos también pueden y deben opinar sobre las oportunidad que han tenido de recibir una educación para todos, de hacer amigos,

de salir a la calle, de trabajar en empresas normalizadas.

Es inevitable. En estos días muchos educadores/as, padres y madres, claro está, entre aquellos que compartimos un mismo pensamiento, vemos como nuestro esfuerzo, trabajo y dedicación por una educación, una vida de calidad para todos/as está en peligro.

2. Qué ha pasado. Identificando dificultades

Aquellos que hemos estado atentos al panorama educativo de las dos últimas décadas, en el cual todos tenemos, en mayor o menor medida, arte y parte, no se nos ha podido escapar el ambiente, altamente contradictorio, en el que nos hemos tenido que desenvolver.

Contradicciones y tensiones entre, por una parte, una Ley Educativa (LOGSE), de corte democrático y progresista, desde la que se da cabida a valores como el respeto a la pluralidad cultural y lingüística, a la diversidad del alumnado, donde se potencia la igualdad de oportunidades, una Ley que propone una educación para **Todos**, sin exclusión, y, por otra parte, un contexto social/político desde el cual se hacen continuas llamadas a la eficacia y rentabilidad de la educación. En definitiva : “...como telón de fondo de una reforma progresista, una sociedad como la española que se asienta sobre valores como el dinero y el mercado y una política gubernamental que se justifica como neoliberal, competitiva y mercantilmente privatizante, ha de producir flagrantes contradicciones de fondo y de forma en el

desarrollo de la LOGSE". (Sáez, J. 1997, p. 25).

No solo formando parte, sino estando fuertemente enraizada en esta situación contradictoria desde la que se generan fuertes tensiones y dilemas en el día a día, la **diversidad**, la auténtica comprensión de la misma, ha estado en peligro continuo, a pesar de ser uno de los pilares básicos de la LOGSE. Desde un análisis general, con todos los riesgos que éste implica, la diversidad, ni como término ni como acción, ha logrado traspasar, en la mayor parte de centros, aunque siempre hay hon-

inicial del profesorado es un elemento crucial si se quiere que la cultura de la diversidad traspase los límites legales y descienda a la cotidianeidad de los centros y de las aulas. Se sabe, que esa formación ha de responder a las necesidades del profesorado, porque de otro modo, no va a encontrar su aplicación en la práctica produciendo, consecuentemente, que muchos y muy buenos profesionales, aun y creyendo en los principios en los que se sustenta la cultura de la diversidad, tiren la toalla y se atrincheren bajo posturas que entran en clara contradic-

educativa, bajo una ley que apuesta claramente por una educación atenta y respetuosa para con las diferencias?

La Diversidad compromete a todos. En este sentido Sáez (1997) apunta, que un profesor/a puede ser irresponsable si reclama la necesidad de atender a la diversidad y en su clase plantea situaciones de aprendizaje homogéneas y estandarizadas y obviadoras de la pluralidad. Un profesor/a puede apelar a la sensibilidad de las familias para que se ocupen de las personas con discapacidad, sea ésta del orden que sea, y, al

Aunque soy muy consciente de que las generalizaciones no son, ni buenas ni justas, seguimos estando ante una escuela, ante una educación selectiva, donde se valoran más las capacidades que los procesos; los agrupamientos homogéneos que los heterogéneos; los modelos cerrados, rígidos e inflexibles que los proyectos abiertos, comprensivos y transformadores; la competitividad y el individualismo que la cooperación y el aprendizaje solidario.

rosas excepciones, *los límites entre lo que se dice que debe ser y hacerse y lo que es y se hace*.

A este maremagnum nos hemos visto enfrentados continuamente. A la difusión errónea del auténtico alcance y valor de la diversidad por aquéllos que, en teoría, deberían cuidar la necesaria coherencia entre el término empleado y la acción que se propone. Cuando en ocasiones he dicho que desde la Universidad no se está contribuyendo como se debiera a la auténtica comprensión de la cultura de la diversidad, lo he dicho convencida de ello y, sobre todo, formando parte de la autocrítica constructiva que nos debe permitir avanzar a todos. Sabemos que la formación

ción con nuestra actual legislación educativa.

En mi opinión, **la formación del profesorado**, sigue siendo la gran asignatura pendiente. Se sigue ofreciendo en nuestras aulas un discurso formativo en el que se destaca el déficit, en el que la diversidad, en su sentido más amplio, no logra impregnar el curriculum formativo de nuestros estudiantes. Desde una posición **ética** cabría preguntar: ***¿Cómo es posible que sigamos manteniendo este discurso en una Institución que, en teoría, debe contribuir al cambio y a dar las claves necesarias a los futuros maestros/as para poder desarrollar su acción***

mismo tiempo, programar en su aula un curriculum rígido y formal. Un profesor/a puede hablar como parte de su programa en el tema 3 de diversidad, e, incluso, asegurarse de su adecuada asimilación por parte del alumnado a través de un examen y, a renglón seguido, comprometer y poner en peligro todo lo dicho con la propuesta de intervenciones educativas que subrayan el déficit y conducen a pronunciar la tan manida frase de: ***"Diversos somos todos, pero unos más que otros"***.

Indudablemente, podemos encontrar muchas explicaciones a lo que ha sucedido, tan sólo estando un poco atentos a lo que día a día sucede a nuestro alrededor (prensa,

radio, televisión, decisiones en materia educativa etc...). Si bien esto es así, no es menos cierto que, desde un principio, el Programa de Integración (1985) fue considerado en España, más como una reforma de la educación especial que como una oportunidad para el cambio y la mejora de la educación para todo el alumnado. Aunque soy muy consciente de que las generalizaciones no son, ni buenas ni justas, seguimos estando ante una escuela, ante una educación selectiva, donde se valoran más las capacidades que los procesos; los agrupamientos homogéneos que los heterogéneos; los modelos cerrados, rígidos e inflexibles que los proyectos abiertos, comprensivos y transformadores; la competitividad y el individualismo que la cooperación y el aprendizaje solidario.

Si hoy se sigue manteniendo, seguimos manteniendo, en términos generales, este discurso es porque todavía subyace un problema ideológico, desde el momento en que no sólo no se acepta la diversidad como un valor humano sino que se perpetúa la diferencia subrayando su carácter insalvable. Tal y como apunta mi colega el Profesor López Melero, si realmente nos creemos el discurso de la diversidad y como educadores/as estamos decididos a dar una respuesta a todos nuestros alumnos/as y a asumir de forma integradora la diversidad, no lo podemos seguir haciendo, ni desde prejuicios patológicos ni perversos sobre diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de valor y

un referente positivo para el cambio educativo, ni tampoco lo podemos seguir haciendo desde la solicitud de situaciones aisladas para todo aquel alumno etiquetado como deficiente, con necesidades educativas especiales y ahora, dado el uso restringido, como diversos, sino desde una educación alternativa que, comprendiendo la diversidad y partiendo de las diferentes formas y ritmos de aprendizaje, nos conduzca a utilizar todos

En definitiva, el discurso de la diversidad es un discurso preferentemente ético —o nos ponemos al servicio de una educación de calidad para todos sin exclusión o nos ponemos al servicio del sistema de poder—.

estos indicadores como elementos potenciales de valor para cambiar nuestro pensamiento pedagógico. En definitiva, el discurso de la diversidad es un discurso preferentemente ético -o nos ponemos al servicio de una educación de calidad para todos sin exclusión o nos ponemos al servicio del sistema de poder-.

Dar respuesta a la diversidad no es una cuestión fácil, sobre todo, si tenemos en cuenta que ésta presenta múltiples canales de expresión. Unos, adquieren un alcance que trasciende los propios ritmos de aprendizaje de los alumnos; otros, se relacionan con los conocimientos previos imprescindibles para construir otras realidades conceptuales. La diversidad también se manifiesta en las estrategias, en las tácticas y procedimientos de trabajo que

los alumnos despliegan a la hora de acceder a nuevos aprendizajes. No escapa a lo señalado hasta ahora, las expectativas frente al futuro escolar y profesional, ni las habilidades sociales que entran en juego en situaciones educativas de acuerdo a las propias motivaciones e intereses. En la Educación Secundaria nos encontramos, además, nuevos elementos de diferenciación que se van haciendo más evidentes a medida que se transita a lo largo de esta etapa. Estas consideraciones plantean, indudablemente, una mayor complejidad, un sin número de dificultades y desafíos a la hora de acometer la acción educativa en las aulas y con los alumnos.

Por otra parte, para analizar y comprender la diversidad, no basta con centrarse en una reflexión sobre la características peculiares que presentan los alumnos. Se hace necesario prestar atención al modo en que se concreta la oferta educativa y las condiciones institucionales en que se realiza. De este modo, a la hora de hablar de diversidad, resulta pertinente tener presente la organización del centro, los criterios que rigen la selección de objetivos y contenidos, tanto como las propuestas metodológicas y actividades de aprendizaje, como elementos clave que pueden ser manipulados para agudizar, aún más, las diferencias y no conseguir dar una respuesta justa y equilibrada a la diversidad.

La experiencia acumulada a lo largo de estos años en el desarrollo de la integración, nos sitúan ante un espacio idóneo para tratar de ordenar cuál ha sido la respuesta

que, a nivel institucional, ha provocado la tan cacareada atención a la diversidad. Lo que a continuación voy a decir, por ser producto de una elaboración personal y, a su vez, fruto de mis incursiones tanto en el ámbito de la teoría como en el de la práctica, no aspira a representar el universo de la realidad. Únicamente aspiro a reflejar y a contrastar en este espacio de comunicación e intercambio que se me brinda cuál es mi propia visión al respecto. Por tanto, ha de entenderse como lo que es, no como algo generalizable o exportable a otros contextos, situaciones o a posibles y legítimas interpretaciones sobre una realidad tan compleja y multifacética como es la del cambio que propone la introducción de la cultura de la diversidad en el discurso educativo.

Dos han sido, en mi opinión, las grandes respuestas que a nivel institucional, ha provocado el reto de llevar a la práctica y hacer realidad los principios en torno a los que se articula la atención a la diversidad. La primera, que he denominado como adopción burocrática y, la segunda, como resolución de problemas.

Mi experiencia, tanto en la formación como en la investigación centrada en el proceso integrador desarrollado en la etapa de primaria y secundaria ha contribuido, sin lugar a dudas, a darme la energía necesaria para dar el salto, no sé si con red o sin red. Un salto hacia la dura tarea de atreverse a proponer una posible comprensión acerca de cuál ha sido la respuesta institu-

cional hacia la integración. Hacerlo me ha permitido, al menos, acercarme con una visión más real y estructurada a las dificultades con las que se enfrenta la atención a la diversidad en ese difícil tránsito desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Dificultades que van más allá de la

De este modo, a la hora de hablar de diversidad, resulta pertinente tener presente la organización del centro, los criterios que rigen la selección de objetivos y contenidos, tanto como las propuestas metodológicas y actividades de aprendizaje, como elementos clave que pueden ser manipulados para agudizar, aún más, las diferencias y no conseguir dar una respuesta justa y equilibrada a la diversidad.

mera inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales sino que, por el contrario, afectan a elementos más globales del sistema educativo.

La primera respuesta—adopción burocrática—, se definiría esencialmente como la aceptación de una decisión administrativa. Desde los planteamientos de nuestra actual legislación educativa, la enseñanza comprensiva y la atención a la diversidad se constituyen en los dos ejes básicos en torno a los cuales ha de construirse un tipo de educación más igualitaria, más

justa y solidaria. Traducir a la realidad, a la práctica pedagógica del día a día estos principios resulta a todas luces un difícil reto más acusado, si cabe, en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Esto se debe, fundamentalmente, a que la Educación Secundaria Obligatoria implica una ruptura que hace tambalear fuertemente a la tradición elitista que suponía el bachillerato y nos sitúa, tal y como sugiere Tawney (1932), en la segunda enseñanza para todos.

Este nuevo nivel educativo precisa también de un nuevo profesional, capaz de adaptarse, acomodarse y dar respuesta a nuevos planteamientos pedagógicos: “... si la primera cuestión crucial de la Educación Secundaria Obligatoria era la de su naturaleza como nivel educativo, la segunda, consecuencia de ella, es la de quienes se encargan de la docencia. Y aquí, con independencia de los retrasos en su aplicación o de su aplicación no general—con todos los peligros que entraña una doble red, tal y como sucedió con el ensayo de reforma iniciado en 1982— el hecho es que una buena parte del profesorado que ha de llevar a cabo la reforma de 1990 es el mismo que menospreció dicho ensayo” (Viñao, 1995:13).

Las aportaciones derivadas de la literatura sobre el cambio educativo señalan que los niveles más estructurales del cambio se pueden asumir desde posiciones legales y de difusión más o menos burocratizada, pero el posicionamiento de quienes deben de llevar a cabo dichos cambios, en definitiva, la

mentalidad de los profesores, juega un papel decisivo en todo el proceso de puesta en marcha. Los profesores de Secundaria, a pesar de encontrarse inmersos en profundos cambios estructurales y organizativos se encuentran todavía muy apegados a la creencia de que este nivel ha de organizarse en función de los buenos estudiantes, de los que van a ir a la universidad. Una cosa es el discurso oficialista y otra bien distinta como se configura dicho discurso entre el profesorado y en los centros.

Si la situación es complicada en sí misma en términos generales, cuando centramos nuestra mirada en esa porción de alumnos/as con necesidades educativas especiales los obstáculos y las resistencias al cambio se agudizan. La verdad es que, si somos capaces de analizarlo desde una posición lejana encontraremos argumentos para otorgar al profesorado una cierta dosis de razón. Si la puesta en marcha de la Educación Secundaria Obligatoria ya es de por sí un cambio complejo, pretender la adhesión sin más del profesorado resulta cuanto menos una ilusión, sobre todo, si tenemos en cuenta que éste estaba tradicionalmente acostumbrado a tener lo mejor del alumnado en sus aulas —el término de la E.G.B. contaba con sus propios mecanismos de selección—; acostumbrado a legitimar el cada vez más preocupante fracaso por razones externas al propio sistema; acostumbrado a ejercer esa función depuradora y preparatoria para el acceso a la universidad y un largo etc. de razones que podríamos seguir enumerando.

Ahora, a este mismo profesorado se le dice y se le pide que entienda que cada uno de sus

alumnos es diferente y que como tal ha de atenderlo. Es de suponer que la atención a la diversidad y el requerimiento de dar una respuesta educativa a estos alumnos no es un cambio deseado ni buscado por este colectivo de profesores. Esta situación un tanto caótica, en tanto en cuanto rompe los más sólidos cimientos profesionales y, en ocasiones, personales, provoca entre el profesorado toda una serie de sentimientos que se traducen

**...si en Primaria
teníamos niños
adaptados ahora
en Secundaria
los tendremos
diversificados.**

o traslucen en lo cotidiano, tanto implícita como explícitamente.

Sentimientos de imposición. La reforma en general y, en particular, la inclusión de alumnos/as con necesidades especiales es algo que el profesor vive y siente como impuesto desde instancias externas. Si esto es así, cabe esperar que le profesorado no sienta esa responsabilidad como suya, ni siquiera como algo compartido con la administración. Sería algo así como adoptar una postura que trataría de eludir toda responsabilidad en la puesta en marcha del proceso, desde el momento en que no se siente para nada identificado con la misma. Se trata de instituciones en las que los profesores se autodefenden, negándose ni tan siquiera a vislumbrar los aspectos positivos; donde la negatividad campa por sus fueros; donde la mayor aspiración se cifra en

salir lo mejor posible del estado febril provocado por el “virus ESO” y vuelva a instaurarse el orden perdido. Esta situación genera un caldo de cultivo, evidentemente nada propicio, para los alumnos que transitan a esta etapa educativa y, muy especialmente, para aquellos que por una u otra razón ya han sido etiquetados y legitimada burocráticamente su condición de especiales.

Cuando es posible abrir una fisura en tan bien soldada armadura, se abre ante nosotros un momento, escaso pero fructífero, en el que los profesores si se les sabe escuchar no sólo oír, analizan y reflexionan sobre el porqué de sus sentimientos. Es entonces cuando dicen de forma explícita que toda su negatividad es fruto de un sentimiento mayor: “Esta nueva situación escapa a nuestro control”. Para buena parte de ellos es como reconocer que tiene que salir de sus trincheras y batallar codo a codo con sus colegas de antes y otros nuevos que aparecen en escena. Implica asimilar que deben situarse ante lo educativo desde unos presupuestos bien distintos y, en definitiva, comprender y poner en práctica el carácter propedéutico y también terminal para otros muchos estudiantes.

La conjunción de estos sentimientos de imposición, responsabilidad no compartida y el escaso control ante la nueva situación, desencadena en la búsqueda de soluciones inmediatas y, por lo general, desconectadas de la cultura del centro. Los centros y grupos de profesores que se sitúan bajo este tipo de respuesta burocrática, tienden a buscar las soluciones en instancias externas, me refiero no tanto fuera del propio centro sino

fuera de ellos mismos como individuos y grupo. Se trata de centros en los que se tiende a resguardar, a perpetuar, a no cuestionar la organización y el currículum, a pesar de que existan y se propicien medidas para la adaptación del currículum como estrategia para la atención a la diversidad. Medidas que, en principio, deberían provocar, no sólo la adecuada satisfacción de las necesidades educativas individuales sino promover una educación de calidad para todos. Sin embargo, la adaptación curricular en el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y los programas de diversificación curricular en el Segundo Ciclo, al situar al alumno con necesidades especiales como centro del proceso y no a la institución, generan, aunque sea duro reconocerlo, mayor segregación. Como dice mi colega el profesor Miguel López Melero, si en Primaria teníamos niños adaptados ahora en Secundaria los tendremos diversificados.

Existe una segunda respuesta –adopción como resolución de problemas–. El conflicto sería una de sus notas más definitorias. Conflicto que surge y se recrea ante una propuesta de cambio que es, al tiempo, deseado y no deseado.

En este caso, el centro adopta un papel activo, no se limita a asumir la decisión que le viene dada desde la administración. Al contrario de lo que sucedía en la situación anterior, la responsabilidad del cambio es vista como una cuestión de dos, en la que la administración tiene y debe asumir su parcela de responsabilidad en aquellos aspectos que le competen pero, al mismo tiempo, el centro y los profesores deben poner en marcha aquellos meca-

nismos y medidas que contribuyan al desarrollo de dichos cambios en la práctica.

Se trata de centros en los que se advierte un posicionamiento claro a la hora de entender que la atención a la diversidad no es algo que pueda improvisarse, que pueda conseguirse fácilmente con la introducción de sutiles movimientos, más o menos improvisados. Por el contrario, se tiende a asumir el carácter procesual de la misma, lo que le confiere un sentido dinámico, no exento de una cierta dosis de riesgo, desde el momento en que son muchas las etapas por cubrir. Etapas de consenso, de fuertes conflictos, de discrepancias, de logros y también de dificultades, etc ... trayecto que, en mayor o en menor medida, ha de contribuir a la construcción de una nueva cultura, aquella que no sólo acepte sino que respete y cultive las diferencias.

Las dificultades que surgen en ese continuo devenir son vistas como una magnífica oportunidad para aprender. Ese ganar en conocimiento implica un continuo esfuerzo por tratar de buscar soluciones singulares, por tratar de establecer un canal permanente de comunicación entre la decisión adoptada y sus resultados en la práctica. Evidentemente, no es tan fácil sostenerse a lo largo de todo el proceso, contar con el apoyo y el asesoramiento de un agente externo contribuye, sin lugar a dudas, a fortalecer y a fortalecerse cuando las dificultades superan a los logros; cuando las energías invertidas superan a las ganancias; cuando la frustración por no haberlo conseguido hace acto de presencia.

Que un centro se sitúe en este

tipo de respuesta no es algo que se improvise, ni mucho menos, algo que pueda llegar a imponerse desde fuera. Se trata de una respuesta que provoca, sobre todo en los momentos iniciales, la emergencia de toda una serie de dilemas. Dilemas entre lo impuesto y lo deseado; entre la aceptación y el rechazo; entre la seguridad que produce lo conocido y la inseguridad de lo desconocido; entre el hermetismo y la apertura; entre lo que se me pide y lo que estoy dispuesto a hacer; entre el conocimiento individual y el conocimiento compartido.

Sin lugar a dudas, el discurso de la diversidad en Primaria pero, fundamentalmente en la Educación Secundaria, ha hecho tambalear creencias, prácticas y modos de hacer fuertemente arraigados en la educación. El posible valor de situarse bajo los supuestos de esta segunda respuesta radica, quizás, en estar dispuestos a perder el miedo, a correr el riesgo que propone una educación respetuosa para con las diferencias. Para conseguirlo, hemos de adoptar una posición comprometida que se resista al retroceso.

Conseguir provocar y promover en los centros este tipo de respuesta como una posible alternativa, seguir profundizando en los procesos que la sustentan y elaborar, a partir de la experiencia, posibles comprensiones de esta realidad, se constituyen, hoy por hoy, en cuestiones a las que no deberíamos renunciar.

3. Lo que inevitablemente queda por hacer

Terminar este trabajo, en el que he tratado de dibujar el panorama educativo, tal y como yo lo veo y siento, y por tanto *questionable*, no resulta nada fácil porque quedan muchos matices por aclarar, pero sobre todo, queda mucho por hacer. Y como el movimiento se demuestra andando les voy a contar una pequeña historia, muy sencilla, que leí en un artículo que escribió mi colega Isidoro Candel. Como el personaje de esa historia, sigo sintiéndome como aquel hombre que una calurosa tarde de verano se encontraba descansando a la sombra de un árbol. En el horizonte, vio la silueta de una hermosa mujer. Atraído por su belleza, se levantó y caminó en dirección a ella. Cuando estaba cerca, la mujer desapareció y el hombre volvió a tumbarse bajo otro árbol. La escena se repitió varias veces, hasta que, por fin, el hombre consiguió acercarse lo suficiente, “¿cómo te llamas?” –le preguntó–; “**utopía**”, -respondió-. “Entonces no te podré alcanzar nunca”. Tienes razón, pero, al menos “he conseguido que te muevas”.

Les pido un esfuerzo más, sitúense 20, 15 años atrás. La idea de una educación para todos, de un empleo normalizado para los jóvenes con discapacidad, la posibilidad de que éstos accedieran a la universidad etc..., eran planteamientos utópicos. Utopías que dejaron de serlo porque nos movimos. Ya esta demostrado que es posible. Como nos recordaba muy bien el pasado día 15 de marzo, mi querido amigo y colega el profesor Nicola Cuomo, en el transcurso de su encuentro

con un grupo de estudiantes de la Facultad de Educación, hace unos cuantos años nadie podría imaginarse que un aparato tan grande y pesado, pudiera nunca llegar a volar. Del mismo modo, nos recordaba que la ciencia, no avanza sobre verdades conocidas, sino sobre hipótesis que encierran deseos y cambios respecto a lo conocido.

Desde mi punto de vista, compartido seguramente por otros profesionales y miembros de la Comunidad Educativa en general, la solución para dar una respuesta educativa de calidad a todos/as no podría ni debería pasar, por un retroceso a concepciones y prácticas que ya fueron relegadas porque entraban en clara contradicción con los derechos de los ciudadanos/as, una igualdad de oportunidades, el respeto por la identidad y la singularidad de la persona y muchos elementos más sobre los que existen una dilatada literatura.

Termino con unas líneas que guardo entre algodones y que con su fina pluma nos hace llegar el Profesor Juan Sáez (1997). La atención a la diversidad se constituye en un poderoso referente para reactivar las tensiones, los dilemas y los retos que están afectando a muchos países occidentales..., sociedades que se declaran cada vez con más énfasis, que están a favor de la justicia, pero los gestores del mercado, impulsores de la rentabilidad y de la eficacia, promueven multitud de desigualdades, una distribución injusta de los recursos, altas cotas de pobreza, nuevas formas de discriminación..., poniendo en cuestión sistemas e instituciones, personas al fin y al cabo, así como también

valores, principios y supuestos. En esta situación, la atención a la diversidad puede ser un **tópico**, un hermoso slogan o una preocupación que promueva la dimensión del ser humano.

Considero que el término diversidad, al igual que lo fue en su momento la integración, esta corriendo el riesgo de perder su auténtico valor, hasta llegar a convertirse en un lema descafeinado de sentido y significado. No obstante, hay otra posibilidad: **situarnos en la posición de considerar la diversidad, no tanto y sólo como un término, sino como un principio cargado de ideología que, por estar impregnado de valores, nos invoca, día a día, al compromiso.**

Bibliografía

- Illán, N. (1997): La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI. Aljibe. Málaga.
- Illán, N. y Pérez, F. (1999): La construcción de un Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural. Aljibe. Málaga.
- Illán, N. y Lozano, J. (2001): Integración escolar y social: Teoría y práctica. En: Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Aljibe. Málaga. (p. 105-123).
- Illán, N. (2000): Proyecto Vivienda Independiente. Documento Policopiado.
- Illán, N. (2000): Proyecto Filípides. Documento Policopiado.
- Sáez, J. (1997): Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En: La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI. Aljibe. Málaga. (p.19-34).
- Viñao, A. (1995): “¿Un nuevo nivel educativo?”. Cuadernos de Pedagogía, 238, pp. 10-13.
- Tawney, R.H. (1932): La segunda enseñanza para todos. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.