

DIVERSIDAD(ES), DESIGUALDAD(ES) Y ESCOLARIDAD(ES): DILEMAS Y DESAFÍOS PARA EL CAMPO EDUCATIVO

DIVERSITY, INEQUALITY, AND SCHOOLING: DILEMMAS AND CHALLENGES IN THE FIELD OF EDUCATION

Gabriela Czarny*

La tensión entre igualdad y diversidad en la construcción de los Estados nacionales del Siglo XIX y XX, así como los procesos de ciudadanía postulados para lo cual la escuela ha sido un arma central, resultan el marco de este texto. El tema de la escuela pública y laica, generadora de igualdad, traducida esta última noción (igualdad) como homogeneidad, es el foco de análisis, centrado en la relación escolaridad(es) y diversidad(es). Para tratar la relación de la escolaridad con la(s) diversidad(es) y la(s) desigualdad(es), planteo tres niveles de trabajo a los efectos de no invisibilizar y/o reducir nuevamente procesos escolares complejos. Estos refieren a: a) la revisión disciplinaria (en este debate la antropología educativa) y sus implicaciones en la producción de conocimientos; b) la investigación educativa en los procesos de visibilización de las diversidades y las desigualdades y; c) la necesidad de reformular la visión de los estados nacionales –que mantienen su diseño herencia del siglo XIX– para dar cabida a sociedades plurales y diversas. Sin este tratamiento simultáneo, probablemente volvamos a caer en perspectivas metodológicas y técnicas para la “incorporación de la diversidad” a sociedades y escuelas pensadas en clave de homogeneidad y los consecuentes procesos de exclusión.

Escolaridad – Diversidad – Desigualdad

The tension between equality and diversity in the construction of national states since nineteenth and twentieth Century, as well as the processes of citizenship for

* Profesora – investigadora, Área Diversidad e Interculturalidad, Universidad Pedagógica Nacional, México. CE: gacza_2006@yahoo.com.mx

which school has been a central weapon, are the frame of this text. The issue of public school generating equality –translated the later notion as homogeneity– is the focus of analysis in the relationship between school processes and diversities. In order to analyze the relation among school, diversities and inequality I propose three levels of work for the purpose of not to invisible and/or reduce complex scholar processes. These refer to: a) the disciplinary revision (in this debate the educational anthropology) and its implication in the production of knowledge, b) educational research in visibility processes of diversities and inequalities, c) the need to reformulate the visions of the states –mantaining the nineteenth century heritage designed– to take place as plural and diverse societies. Without this simultaneously treatment probably go back to the methodological perspectives and techniques to “incorporate the diversity” in societies and schools thought as homogeneity and the consequent exclusion processes.

Schooling – Diversity – Inequality

Reconocer las diversidades y las desigualdades

Hasta hace muy poco una frase y opinión históricamente forjada por el sistema educativo y entre los maestros señalaba que “en la escuela todos los niños son iguales”. Pero, en estos últimos años comienzan a decir “no todos los niños (en la escuela) son iguales.” ¿Qué ha pasado para que cambien de opinión? ¿Decir esto implica que han cambiado de concepción? ¿No ser igual es ser desigual o ser diferente?

La tensión entre igualdad y diversidad en la construcción de los Estados nacionales del siglo XIX y XX, así como los procesos de ciudadanía postulados para lo cual la escuela ha sido un arma central, resultan el punto de esta reflexión. El tema de la escuela pública y laica, generadora de igualdad, traducida esta última noción (igualdad) como homogeneidad, es el foco de análisis, centrado en la relación escolaridad(es) y diversidad(es).

Diferentes autores ubican a la escuela que conocemos hoy como una institución de la modernidad (Chartier, 2004), aspecto que dividiría a quienes pasan por ella y adquieren una escolaridad prolongada bajo caracterizaciones como desarrollado, culto y hasta moderno en oposición a menos desarrollado, menos culto, etc. En este

sentido, la misión de la escuela del Siglo XX y siguiendo a Ane M. Chartier (2004) – entendida como responsable en la transmisión de saberes a los que denomina, “saberes de escritura”– fue trabajar con saberes científicos y técnicos, transformados en contenidos escolares. El tema es que, como lo desarrollé en otra ocasión (Czarny, 2008) estos saberes y contenidos se plantearon como “universales” por la ligazón entre conocimiento científico y conocimiento universal. Lo anterior condujo a una forma imperativa e impositiva de plantear no sólo contenidos universales/científicos en tanto únicos, sino además, y aunque se niega, una sola manera de conocer y aprender (producir conocimiento), de interaccionar y de responder a los mandatos escolares y sociales (Serpell, 1996; Paradise, 1998).

Esta proposición sobre saberes universales que correspondería a la escuela transmitir –lo cual se tradujo como la negación, por parte de la institución, de los conocimientos llamados “locales” que traen los miembros de comunidades culturales, lingüísticas diversas– forma parte de la discusión educativa a la hora de abordar el tema de la diversidad o lo que en algunas políticas educativas de la región se llama educación multi o intercultural, o educación para la diversidad.

Girar para mirar a la diversidad se relaciona con las efervescencias identitarias que vienen en ascenso desde la segunda mitad del siglo XX, movimiento que impulsa, en parte, lo que se conoce como el debate multicultural (de distintos tonos y tendencias), tema que atraviesa los modos en que concebimos las sociedades, a los sujetos y a las comunidades que las conforman. Este debate tiene como detonador el reconocimiento de la insuficiencia del principio de igualdad de derechos –aún bajo la denominación de ciudadanos para los grupos considerados minoritarios y que han sido al mismo tiempo minorizados, y la incapacidad de las instituciones de otorgar realmente accesos parejos a los bienes y servicios, así como la imposibilidad para evitar el racismo (García Canclini, 1999). Indudablemente esta temática –la igualdad de derechos, se ha venido ampliando frente a las demandas de las comunidades y grupos que no sólo luchan por el reconocimiento de derechos civiles y políticos (luchas de reivindicación del siglo XIX), sino además de los derechos sociales y los derechos culturales (luchas de reivindicación del siglo XX).

Desde finales de los años 80 la UNESCO, bajo el lema de “educación para todos” busca no sólo promover escolaridad masiva hasta los niveles escolares medios,¹ sino además incorporar al discurso educativo el tema de la diversidad. Se introduce la perspectiva de sociedades diversas y la necesidad de paz, gobernabilidad, para lo cual la educación sigue planteándose como el lugar central. Pero también bajo esta perspectiva se mantiene una noción en la que se supone de antemano que esa escuela común, (emanado de una visión societal cultural del siglo XIX y masificado desde una versión occidental), es intrínsecamente buena para todos y olvidamos que a menudo esa escolaridad está inmersa en procesos contradictorios. Ello se expresa, por ejemplo, en una tendencia en los educadores (el sistema) a discutir los avances de la educación formal como si nada ocurriera fuera de la clase. Pero, como advierte Rockwell (2009), el proceso de destrucción masiva de los recursos naturales, la pobreza, la guerra, la violencia de todo tipo, la migración involuntaria, generan cambios estructurales en las sociedades que afectan a las interacciones sociales, a las configuraciones identitarias y culturales y, por supuesto, a las prácticas escolares.

Si bien en América Latina la educación intercultural o multicultural aparece como un posible paradigma para “todos” hacia los años 90, –bajo el que se pretende abrir la discusión educativa a la diversidad, lo que en la región se conoce como educación intercultural tiene su propia trayectoria emanada desde las demandas de los pueblos indígenas en los años 40.² Algunas perspectivas de la discusión sobre interculturalidad no se ciernen sólo sobre las organizaciones y los pueblos indígenas, a ellas también se vinculan el avance de organizaciones diversas que conforman la sociedad civil bajo el reclamo de “reconocimiento a diferencias” no consideradas, en tanto derechos que estas comunidades demandan para existir como ciudadanos visibles con marcas que expresan diferencias culturales, lingüísticas, de género, etc.

Para tratar la relación de la escolaridad con la diversidad y la desigualdad, planteo tres niveles que considero requerimos atender en un abordaje conceptual simultáneo, a los efectos de no invisibilizar y/o reducir nuevamente procesos complejos. Estos refieren a: a) la revisión disciplinaria (en este debate la antropología educativa) y

¹ En México la educación básica cubre preescolar, primaria y secundaria; y en fechas recientes se está por incorporar a lo que se denomina el bachillerato, ciclo de tres años.

² Las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas en la región desde esos años, acuñaron el término de educación bilingüe-bicultural, y posteriormente el de educación bilingüe intercultural y educación intercultural bilingüe. Desde estas perspectivas se reconoce que el tema sobre escuela y pueblos indígenas lleva una ruta paralela a la presente en el sistema educativo general (no dirigido a indígenas), tanto en la ejecución de políticas educativas como en los debates pedagógicos.

sus implicaciones en la producción de conocimientos; b) la investigación educativa en los procesos de visibilización de las diversidades y las desigualdades y; c) la necesidad de reformular la visión de los estados nacionales –que mantienen su diseño herencia del siglo XIX– para dar cabida a sociedades plurales y diversas. Sin este tratamiento simultáneo, probablemente volvamos a caer en perspectivas metodológicas y técnicas para la “incorporación de la diversidad” a sociedades y escuelas pensadas en clave de homogeneidad y los consecuentes procesos de exclusión.

a) La revisión disciplinaria y sus implicaciones en la producción de conocimientos

Problematizar la noción de cultura en un mundo cada vez más interconectado y a la vez con mayores desigualdades, nos remite a revisar relaciones constitutivas de la discusión socioantropológica como la de universal-particular, o más recientemente la de global-local. Las sociedades, los pueblos, las comunidades y las personas están al mismo tiempo tan conectadas (no por ello menos solas) con dinámicas económicas, políticas y sociales pero con modos de inserción diferencial al usufructo de bienes y servicios. Entender estos procesos culturales insertos en posiciones diferenciales implica acercarnos a identificar las relaciones de poder que se configuran en torno a ello.

Hay preguntas que siguen presentes para entender estos procesos como ¿qué es hoy, en un mundo denominado globalizado, lo particular de cada cultura y qué lo universal?; ¿existen procesos culturales locales separados de los procesos globales y viceversa?, preguntas conocidas como ¿las diferencias culturales permiten la transferencia comunicativa? y ¿lograr la comunicación inter-cultural es garantía de convivencia equitativa y plural?

Es decir, con este planteo pretendo sacar a la(s) cultura(s) y al abordaje de los procesos culturales de los múltiples casilleros en la que ha sido ubicada, para explicar en esta presentación, procesos escolares “diferentes” que han sido por defecto procesos escolares “diferenciados”.

En un rápido recuento señalar que desde los siglos XVI y XVII en Europa, (y su extensión por medio de la conquista hacia América), la noción de cultura aparece como una frontera para distinguir y diferenciar –es decir es un concepto que implica una distinción– estamentos y grupos (vía la clases sociales, vía la producción intelectual y artística) al interior de las sociedades. A través del concepto de poseer cultura o no

poseerla, se justifica la dominación y control sobre los que son asignados como no poseedores de ella.

Las perspectivas antropológicas de la cultura como “un conjunto de rasgos, costumbre, artes ...” (siglo XIX) y posteriormente como “un todo integrado y coherente” (principios del siglo XX), perspectivas que perduran también hasta nuestros días, marcan ese modo de entenderla como “totalidad”. En algunas versiones esa totalidad de la cultura determinaría un modo de vida (y en otras no tanto). Pero en la discusión antropológica se ha argumentado que no es válido utilizar un concepto cerrado de cultura bajo la perspectiva de que no es una entidad cerrada y compacta en la cual al menor cambio se desvanecería y perdería (la cultura). Frente a ello han señalado que las culturas –en tanto prácticas y producción– han estado desde siempre en constante intercambio y movimiento; la idea de cultura como tejido, (Serres, 1981), como texto (Geertz, 1987), abren la dimensión procesual y simbólica de la cultura. De algunas perspectivas marxistas los antropólogos han tomado por ejemplo, la noción de apropiación cultural. Rockwell (2009), señala que Gramsci y De Certeau han influenciado en gran parte del abordaje cultural de los últimos años. El primero, quien entendía al fenómeno cultural como partes contradictorias cuya lógica en cada momento sólo puede ser entendida a través de la historia, la configuración dada y los procesos políticos que hacen presión para mantener o transformar los patrones culturales; y el segundo, quien entendía al proceso cultural como una apropiación activa y no una internalización pasiva; la cultura como “trabajo” y como “táctica” lo que nos ubica en una estrategia permanente de “hacer” más que de transmisión y reproducción (Idem).

No obstante, un punto de quiebre en la producción disciplinar, aspecto que influye en la definición de lo cultural, ha sido la crítica que la antropología recibe en los años 70 por ser cómplice del orden colonial, al reproducir y reflejar modos etnocéntricos en la interpretación de la diferencia, del “otro”.

Se reconoce que esta disciplina aún bajo el interés de hacer intelegibles a las diversas culturas y a los otros tras perspectivas que buscaron mostrar la “humanidad” en todas ellas, no favoreció a que las voces locales, o lo que la conocida mención que hace Geertz (1987) de “las voces de los nativos” irrumpieran como otros legítimos en la escena social, cultural y política de la hegemonía. La crítica señalaba que esos “otros” fueron pensados y traducidos (como operación de interpretación y representación) bajo la tradición eurocéntrica y logocéntrica del conocimiento, por lo que millones de lógicas culturales “locales” quedaron fuera de lo que tendrían estatuto legítimo para la ciencia y

el conocimiento (Varese, 2003). El ataque a la disciplina devino de la producción de intelectuales –muchos de lo que se conocen en la discusión sobre poscolonialidad– provenientes de países que fueran colonizados y que en el marco de las universidades donde estudiaron (EEUU e Inglaterra principalmente), cuestionan la manera en que occidente, mediante su tradición intelectual, produjo conocimiento sobre esos otros pueblos (Kuper, 1999). Esta crítica dejó al descubierto que lo llamado “universal” era tan predominante en términos de legitimidad social y científica, y que lo que se buscaba reconocer en lo “particular” quedaba reducido a expresiones diversas que o finalmente entrarían al diálogo (desigual) con lo universal para formar parte de él o quedarían aislados bajo el halo de lo exótico, lo puro, lo natural.

En esta misma vertiente crítica, en la última década lo que se conoce como “antropologías del mundo”, y retomando la tensión entre universal y particular busca dar otra vuelta a la producción disciplinaria. Éstas, en tanto proyecto, se replantean el qué, dónde, cómo y para qué hacer antropologías, bajo la premisa de construcción de marcos teórico *policéntricos*. Como señalan Lins Ribeiro y Escobar (2008), el eurocentrismo “sólo puede ser trascendido si abordamos el sistema-mundo moderno/colonial, desde su exterioridad, esto es, desde la diferencia colonial”, a la que los autores definen como “la cara oculta de la modernidad”. El resultado de tal operación, señalan, “es la posibilidad de aceptar la diversidad epistémica como un proyecto universal, –es decir, abarcando algo que podríamos llamar diversidad, un neologismo que refleja una tensión constructiva entre la antropología como un universal y como una multiplicidad” (Lins Ribeiro y Escobar, 2008:22).

Esta búsqueda por superar la disputa universal-particular, bajo una premisa en la que *lo universal se entienda como una multiplicidad*, interpela el corazón de la construcción del conocimiento antropológico y desafía la mirada y la comprensión sociocultural. Los autores sostienen que sino partimos por mirar y entender esa “cara oculta de la modernidad”, eso que ha sido “invisibilizado” y que algunas etnografías han puesto en la mira, no podremos avanzar en esta reconfiguración epistémica.

Comenzar a des-escencializar nuestras concepciones sobre el “otro culturalmente distinto” implica un trabajo permanente sobre los discursos disciplinarios que nos constituyen. Implica también entender críticamente por ejemplo, la noción de mestizaje y lo que se ha ocultado detrás de estas perspectivas. En este sentido, una parte de la discusión sobre cultura en los últimos 30 años abre todo un campo de estudios donde se busca entender lo global que hay en lo local, y lo local que hay en lo global;

pero también estos intersticios o *zonas de producción cultural complejas* (Rosaldo, 1989) en ocasiones pueden mal-leerse y provocar la anulación y negación de las diferencias culturales.

Muchos gobiernos y medios de comunicación, pero también comunidades y pueblos, se orientan aún por un concepto de cultura cerrado para construir y seguir marcando diferencias “escenciales” entre personas, grupos y naciones, impulsando o justificando distintos modos de racismos a veces encubiertos. No es de extrañar así que en la versión de los años 90, discursos mundiales para la educación retomen la noción de reconocimiento a la diversidad, pero ¿cómo se ha traducido el tratamiento de la diversidad en las acciones y programas educativos? ¿de qué hablamos cuando se señala la diversidad cultural en la escuela?

b) La investigación educativa y los procesos de visibilización

En la región latinoamericana el “otro” culturalmente (y racialmente) considerado distinto, han sido los pueblos indígenas y también los afrodescendientes y, por ello, el hablar de interculturalidad como propuestas educativas ha ubicado por mucho tiempo a la discusión sobre las diferencias culturales en estos ámbitos y geografías específicas.

Partimos de la premisa de que es el uso político de las diferencias culturales y no las diferencias culturales en sí, lo que contribuye al conflicto y al fracaso escolar (Erikson, 1987).

En un corto recuento señalar que en la investigación antropológica educativa la noción de diferencia cultural tiene su propia herencia. Hasta los años 60, en los países anglosajones (EEUU; Inglaterra) la presencia de grupos culturales diferentes en las escuelas –asiáticos, africanos, latinos, y su posibilidad de éxito o fracaso escolar fueron abordadas y/o explicadas a través del concepto de “déficit genético”. Este refería a niños pobres de color, o de extracción cultural o lingüística minoritaria, quienes eran considerados por esta condición inferiores intelectual y moralmente respecto de los niños de clase media blanca. Posteriormente, la explicación del “déficit cultural” reemplaza a la anterior. La situación en la “crianza” de esos niños y ya no la “naturaleza cultural”, resulta la razón central que explicaría el fracaso escolar. Esta posición argumentaba que los niños de grupos minoritarios no triunfaban en la escuela por no

experimentar un ambiente cognitivo “estimulante”, ubicándolos en desventaja social y cultural respecto de los otros niños (americanos, clase media, blanca) (Erickson, 1987).

A partir de los años 70 otras perspectivas en antropología de la educación y la sociolingüística presentan nuevas explicaciones. Comienza a identificar trabas y problemas al interior de la escuela, situaciones que estarían motivando el fracaso de estas “minorías”. Avanzaron en mostrar las diferencias culturales en los estilos de comunicación, socialización primaria, lenguaje, interacción no verbal entre maestros y alumnos, ubicando allí los problemas del aula. Estos enfoques son conocidos ampliamente como las “teorías del conflicto cultural”, puesto que explican la situación de estos grupos por la continuidad-discontinuidad entre la cultura del hogar y la cultura escolar, la cultura del maestro y la cultura del alumno. Estas explicaciones, distintas de las anteriores, no se centran en las diferencias culturales como un factor negativo donde pertenecer a un grupo cultural y social específico implicaría naturalmente ciertas desventajas biológicas, sociales o culturales. Más bien, dejan al descubierto las diferencias en las prácticas culturales en el aula entre maestros y alumnos, y cómo éstas pueden obstaculizar las interacciones para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. También en esos años 70, los trabajos de Ogbu y sus equipos, abren las explicaciones anteriores a otra dimensión. Mostró, para el caso de grupos considerados minorías, que los temas de éxito y fracaso escolar no deben buscarse en el aula o la escuela, sino fuera de ésta, en la sociedad donde se ubican estos grupos. Estos trabajos mostraron que la experiencia escolar de las minorías se vincula con la articulación de éstas últimas a la estructura social de la cultura dominante, y con las expectativas de “integración” que éstas tuvieran a la sociedad mayoritaria hegemónica (Ogbu, 2001).

No obstante, en América Latina, la noción de diferencia cultural para el campo de la investigación antropológica educativa se ubicó principalmente, como lo señalé, en los pueblos indígenas. Si bien en algunos países de la región (Argentina, Uruguay, Brasil) la población migrante procedente de Europa hacia finales del siglo XIX y principios del XX, conformó una presencia diferenciada culturalmente, no fueron objeto de preocupación para los sistemas educativos. La lógica de la “integración” –tanto de la sociedad receptora como de los conglomerados que migraban– estaba presente con distintas intensidades, en el horizonte de ambas partes. Lo anterior no implicó ausencia de racismo, discriminación y conflicto cultural sobre estos grupos y comunidades, no obstante, han sido temas negados y silenciados. Como algunos trabajos lo indican, en la investigación educativa en la región, el tratamiento de las diferencias a través del

concepto de “minorías”, como ha sido el caso para EEUU y Europa, no fue tema de análisis en la escuela. Más bien lo que ha sido portador de alguna diferencia señalada como cultural, lingüística y étnica se depositó en la noción genérica de lo “indígena” y en los últimos 30 años la escolarización para los indígenas tiene una ruta paralela a la de los no indígenas. Fuera de la denominada educación indígena, los conceptos que se privilegiaron en el campo de análisis de los procesos escolares fueron el de pobreza – referido a clases sociales y a sectores populares, el de población rural– que también se superpone al de pobreza, y el de trabajadores y migrantes internos (Rockwell, 2002).

La escolaridad del siglo XIX y XX se planteó como el puente de acceso a una ciudadanía (¿imaginaria?) para todos los que se adscribieran a las identidades estipuladas por las naciones modernas en conformación. Esa pretendida igualdad ciudadana se tradujo, en las políticas educativas, en una noción de homogeneidad cultural, aunque las diferencias culturales permanecieron latentes y vivas en diferentes prácticas y en las comunidades denominadas “locales”. No obstante, la actual discusión de cultura y educación ya no es tan simple como cuando se inició el sistema de educación pública, y bajo su búsqueda de igualdad, la transposición a la homogenización cultural. La defensa del derecho a la identidad cultural y la diversidad es hoy evidente.

En la actualidad se reconoce que el sistema educativo público ya no sería ni igualitario ni homogéneo, sino horizontal y verticalmente fragmentado. En este sentido, la renovación del discurso centrado ahora en las “diferencias” justifica o da pie a la fragmentación y la exclusión en educación. El tratamiento de las diferencias en sentido amplio ha conducido paulatinamente, a formas “diferenciadas” de lo escolar. Así, frente a la cada vez mayor fragmentación social, se ofrecen programas “flexibles” para poblaciones “diversas”: migrantes, niños extra edad, programas para hijos de madres solteras, comunidades y pueblos indígenas, niños con necesidades educativas especiales. Se institucionaliza la diferenciación de estudiantes, a través de la diversificación del sistema, lo cual acentúa la discriminación por el tipo de ofertas educativas, con distintas calidades. En muchos casos, ese tratamiento de las diferencias mantiene una visión de déficit cultural –aunque desdibujado– por lo cual la perspectiva “compensatoria” cobra lugar. Pero este modo de operar del sistema educativo ¿quiere decir atender a la diversidad o atender la diferencia?

Las etnografías escolares de los últimos veinte años en la región han contribuido a la visibilización de diversos procesos que encubren dominación y

complicidad entre actores e instancias de poder, mostrando desigualdades y racismos, así como las complejas zonas de producción cultural, caminos de reposicionamiento cultural e identitario en diferentes sectores sociales y culturales. Avanzan en documentar múltiples significados que adquiere la escolaridad para sectores diferenciados desde el sistema por una marca socioeconómica, cultural, etaria, lingüística o la que señala problemas de aprendizajes, entre otros. En este sentido, la investigación etnográfica ha dado cuenta de que asistimos a unas realidades bastante más complejas que la oposición entre resistencia o reproducción absoluta frente al modelo hegemónico imperante (Rockwell, 2002; Czarny 2002, 2008; Bertely y González, 2003; Paladino y García, 2007; Batallán et. al. 2008, Novaro et al., 2008).

Asimismo, los trabajos que abordan los distintos estilos de aprender y de interaccionar definidos culturalmente, desde lo antropológico y psicológico, han abierto el campo de lo que se conoce como estilos culturales de enseñar y de aprender (Rogoff et al., 2003, Paradise, 1998).³ Contribuyeron a visibilizar diferencias de interacción en el aula y fuera de ella, en tanto potencialidad y no como desventajas. Han mostrado también los sentidos colectivos que orientan el aprendizaje en diversas comunidades y han puesto en debate la pluralidad de escenarios, contextos y situaciones que involucran procesos de enseñanza y aprendizaje entre adultos y niños, y entre pares de diferentes grupos culturales y lingüísticos. No obstante, cuando estas investigaciones son retomadas para diseñar propuestas para el trabajo escolar (a veces como programas oficiales o como programas impulsados por las mismas comunidades en juego, llamados en algunos casos programas inter o multiculturales), se han traducido en algunos casos, en diseños curriculares “específicos” para “otros culturales diferentes”, promoviendo estereotipos y usos emblemáticos de los símbolos culturales.

En este sentido, encontramos que la noción de “diferencia” introducida en propuestas pedagógicas, provoca entonces un en-cierro en los particularismos, y en su cara contraria, al negar la diferencia genera vacío de significados. En el primer caso, se acentúa la diferencia cultural como algo fundante casi inconmensurable; en el segundo se la minimiza y se pone en primer lugar la “supuesta igualdad”, aspecto que ha quedado desdibujado frente al aumento de las exclusiones que tienen en su base la diferencia social, cultural, lingüística, de género, edad, etc.

³ Esta discusión ha tenido más impacto en la reflexión pedagógica de países como EEUU, Inglaterra, Holanda, Canadá. También ha entrado en México y países de centro América que tienen población indígena; en menor medida, en la reflexión de países de América del sur.

También la investigación etnográfica documenta que en la búsqueda de nuevos caminos se identifican diferentes experiencias que avanzan en construir condiciones para la producción cultural autónoma y el control cultural; otras están dejando a la escuela afuera para la producción de conocimientos, por ejemplo, el diseño de las prácticas de revitalización a través del trabajo inter-generacional en algunas comunidades indígenas, más que en la escuela. Esto nos muestra también la cada vez mayor ausencia de Estado para garantizar derechos en este caso, el educativo, que permita condiciones de equidad social y cultural. No obstante, y en un recuento sobre el campo que realiza Rockwell (2009), se identifica también que hay cada vez más conciencia de que sólo el re-trabajo cultural continuo *desde dentro* puede producir una experiencia de escolaridad que resista la exclusión que caracteriza a la educación formal para los niños y jóvenes.

c) El debate sobre sociedades plurales y la noción de ciudadanía

Como se indicó, desde los años 90 los Estados latinoamericanos incorporan en sus agendas educativas, de distinta manera y tonalidades, políticas y programas denominados multi o interculturales (también bajo la denominación de educación para la diversidad, para la paz), con el propósito así de atender y considerar la “diversidad cultural”.

No obstante, la noción de diversidad cultural ya inscrita en los discursos oficiales de los estados nacionales, no se ha traducido necesariamente en el reconocimiento de la(s) diferencia(s). En este sentido, como varios trabajos lo señalan, los modos en que se postula el discurso sobre la diversidad promovido por las recientes reformas constitucionales, por las instituciones sociales, así como por los organismos internacionales, desdibuja las relaciones de poder y oculta la construcción de la desigualdad. Al respecto, Walsh (2008) indica que dentro de la noción y del manejo de la diversidad, “las culturas” aparecen como totalidades, cada una con su contenido, tradición y costumbres identificables, mantenidas en un tiempo mítico y utópico, bajo el supuesto actual de la tolerancia y la igualdad. Mientras el Estado reconoce la diversidad étnica y otorga derechos específicos (a los pueblos y a grupos considerados étnicos), el hecho de reducir la diversidad a una salida solo para los grupos étnicos, *limita la esfera del cambio a la particularidad étnica* (promoviendo así un cierto tipo de relativismo cultural), que supuestamente podría lograrse sin transformaciones sustanciales del

Estado nación. Esta táctica de reconocer la diversidad incorporándola dentro del aparato estatal, es representativa de las nuevas formas de “universalidad” promovidas por el discurso y las políticas de globalización neoliberal (Walsh, 2008).

Este uso de la noción de diversidad cultural por parte de los Estados, ha generado un debate teórico y político en la academia y en los movimientos sociales, donde se resalta la distinción entre diversidad cultural y diferencia cultural. Autores como Bhabha (1998),⁴ señalan que estas nociones tienen implicaciones diferentes para el abordaje analítico, político, social y cultural. Distingue entre diversidad cultural y diferencia cultural, y busca con ello llamar la atención sobre la base común y el territorio de los debates críticos contemporáneos.

La primera –la diversidad cultural– es un objeto epistemológico, cultura como objeto del saber/conocimiento empírico, mientras que la diferencia cultural es el proceso de enunciación de la cultura como “portadora de conocimiento”, adecuada para la construcción de sistemas de identificación cultural. Si la diversidad cultural es una categoría de ética, estética o de etnología comparativa, la diferencia cultural es un proceso de significación por el que los enunciados de cultura o sobre una cultura diferencian, discriminan o autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad. La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados; suspendida en el marco temporal del relativismo; da lugar a las nociones liberales del multiculturalismo, el intercambio cultural o la cultura de la humanidad. Pero también la diversidad cultural es la representación de una retórica radical de separación de las culturas totalizadas que viven incorruptas por la intertextualidad de su localización histórica, esto es, a salvo en la Utopía de una memoria mítica, de una identidad colectiva única” (...) “El problema de la interacción cultural sólo emerge en los límites significatorios de las culturas donde los significados y valores son (mal) leídos y los signos incorrectamente apropiados. La cultura sólo emerge como un problema o como una problemática en el punto en que hay una pérdida de significado en la contestación o articulación de la vida cotidiana, entre clases, géneros, razas, naciones” (Bhabha, 1998:13-14).

La discusión sobre diversidad y diferencia cultural, interpela no sólo a la construcción disciplinaria y a los enfoques de investigación en el campo educativo (como he señalado en los puntos a y b), sino fuertemente a la misma noción de Estado

⁴ Autores como Bhabha se ubican dentro del debate que se conoce como estudios de subalternidad, producidos principalmente en Inglaterra.

nación. Por ello, en algunas versiones sobre la discusión intercultural en la región se plantea que más que incorporar “un enfoque metodológico técnico específico” para trabajar con otros culturalmente diferentes, bajo este concepto se trata más bien de reformular la misma noción de Estado(s) (Tubino, 2005). Éste ya no entendido en la visión que le dio origen en el siglo XIX, –el estado constructor de una sola identidad, bajo una lengua y con ello un modo de otorgar ciudadanía– sino como se debate en algunos países, estado plurinacional (Bolivia) o estado pluricultural (México) y las complejidades y desafíos que ello contiene.

El debate sobre ciudadanías hoy plantea la necesaria revisión de la visión construida desde el siglo XIX, la cual se basó principalmente en el reconocimiento de los derechos civiles y políticos por parte de un Estado (unificador). No obstante, por las demandas de reconocimiento y respeto a derechos de las distintas comunidades y pueblos, así como organizaciones de diferente cuño, desde finales del siglo XX se ponen en escena además, los derechos sociales y los culturales, así como los derechos colectivos. Con estas perspectivas de derechos, no se trata de crear tribus aisladas, señala De la Peña (2006), sino de dar contenido normativo a la diferencia cultural.⁵

Por ello, la reformulación del Estado en las sociedades latinoamericanas –que albergan población indígena, afrodescendientes, migrantes de diversas latitudes por generaciones, entendido como *entidad plural*, es un debate incipiente. El reto de un Estado plural, dice Villoro (1999), no consiste en la supresión total de la soberanía sino en su disposición a ceder algunas facultades soberanas en campos específicos. Además, y siguiendo al autor:

“Un Estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad, igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean. En lugar de buscar la homogeneidad, respetar por igual las diferencias. Un estado plural impediría, por lo tanto, cualquier supeditación o discriminación de un grupo social a otro. Tendría que asegurar la equidad a toda minoría étnica, pero también religiosa, racial o de preferencia sexual.

⁵ De la Peña (2006) señala que existen derechos culturales básicos que deben respetarse: a) el derecho a la visibilidad digna; b) el derecho a la conservación de las diferencias, considerando que ellas no agredan y dañen a sujetos y comunidades, por eso los derechos humanos incluyen, no niegan, el derecho a la diferencia cultural (los derechos humanos están mediados culturalmente en la interpretación y en la práctica); y c) el derecho a la representación pública diferenciada. Con estas perspectivas de derechos, no se trata de crear tribus aisladas sino de *dar contenido normativo a la diferencia cultural*; por ejemplo, en la representación parlamentaria de los pueblos indígenas.

Porque no entendería “igualdad” como uniformidad en un solo patrón, sino como trato semejante a todo lo diferente. Eso es equidad y cuando hay equidad hay justicia (...). El reconocimiento del derecho a la diferencia de pueblos y minorías no es más que un elemento de un movimiento más general que favorece la creación de espacios sociales en que todos los grupos y comunidades puedan elegir sus formas de vida, en el interior del espacio unitario del Estado. La vía hacia un Estado plural es una forma de la lucha por una democracia participativa en todos los ámbitos sociales” (Villoro, 1999: 58, 59).

Sin esa reformulación, para muchos sujetos y comunidades que componen a los estados latinoamericanos, cualquier acción de política para la diversidad quedará reducida a lo técnico, tal vez como ha sucedido hasta la fecha en el campo educativo: programas específicos para indígenas, para minorías, para... En esta línea de reformulación de los Estados, indudablemente el análisis entre la escuela planteada desde el siglo XIX como universal y los sujetos/comunidades como particular, adquiere otra dimensión.⁶

Si bien trabajar desde un enfoque inter o multicultural puede sonar a modas, o a políticas para pueblos indígenas o..., diferentes sectores sociales articulan este debate en América Latina para abrir la reflexión comparativa a otros escenarios en los que se construyen situaciones equivalentes en sectores que son minorizados, estigmatizado y discriminados en las instituciones escolares. Aunque parezca un tema “específico” –que en parte lo es– hablar de educación intercultural en el siglo XXI resulta, como señala Coronado (2006), un paralelismo con otras luchas que buscan democratizar espacios institucionales para que se encuentren cercanos a la vida cotidiana de sujetos y comunidades diversas, bajo la búsqueda de condiciones equitativas para la producción y reproducción de la vida y el conocimiento.

⁶ Autores como de la Peña (2006) al hablar de políticas interculturales señala que se trata de que el Estado se convierta en una institución intercultural. Dejar de imponer una cultura como único destino fatal, más bien reconocer que hay varias culturas en intercambio y diálogo y para que haya diálogo debe haber condiciones de simetría dentro del estado nación; tampoco se trata de abolir ciertos aspectos de cultura estatal-nacional convergente. El concepto de interculturalidad hoy se refiere a la tendencia a lograr simetría en las relaciones entre distintas culturas; el contacto intercultural existe en todas partes pero de lo que se trata es de que no haya asimetrías sociales, culturales y políticas que se encubren bajo la explicación de la diferencia cultural.

Notas para una agenda de trabajo

En el marco de estas reformulaciones epistémicas, de investigación educativa y políticas, los retos que se vislumbran son muchos.

- Buscar un abordaje conceptual que contemple simultáneamente la reflexión sobre los modos de producción de conocimiento en el marco de las disciplinas, la producción de la investigación educativa y la transformación de la ciudadanía en sociedades plurales. El reto: reformular las concepciones sobre la diversidad y la diferencia cultural, que nos permitan vernos incluidos con derechos y condiciones de simetría.

- El re-trabajo sobre las propias concepciones (del investigador). La reformulación epistémica implica reubicar las geopolíticas del conocimiento, mismas que reorientan los modos de construir teorías, plantear futuros y modelos o perspectivas, en este caso educativas. Se trata de avanzar, en nuestro quehacer académico e intelectual, en la tarea de des-escencializar nuestras propias nociones sobre el “otro” y sobre el “nosotros”. Sin este ejercicio resulta difícil plantear perspectivas amplias e incluyentes sobre la diversidad y la diferencia. Lo anterior, implica repensar “lo cultural” como categoría, así como la noción de mestizaje que en nuestras sociedades ha encubierto desigualdades culturales y sociales.

- Deconstruir los estereotipos, las categorizaciones, las prácticas, las actitudes, las simplificaciones, las escencializaciones de lo cultural y demás impuestos por la lógica de la dominación que oscurecen la revisión y reflexión de la calidad de nuestras prácticas educativas (Coronado, 2006). Esta deconstrucción es central tanto para la formación docente en distintos niveles como las propuestas curriculares que se diseñan.

La reformulación de estos ámbitos sólo existirá en la medida en que se involucren las preguntas desde las mismas instituciones y los sujetos reales que las constituyen. El camino hacia la construcción de un Estado en perspectiva plural implica un trabajo de abajo hacia arriba, para dar lugar, como señalara Villoro, a un mundo en el que quepan muchos mundos en condiciones de dialogicidad.

Bibliografía

- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). “El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, en Jociles M, y Franzé, A. (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. España: Editorial Trotta.
- Bertely, M. y González, E. (2003). “Etnicidad en la escuela”, en Bertely, M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I. Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE-SEP-CESU.
- Bhabha, H. (1998). “El compromiso con la teoría”. *Acción Paralela 4*. Disponible en: <http://www.accpar.org/numero4/index.htm>
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Coronado, M. (2006). “Tomar la escuela... algunas paradojas en la educación intercultural”, en Muñoz, H. (coord.). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: UAM-I, UPN.
- Czarny, G. (2011). “Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales”, en Velasco, S. y Jablonska, A. (coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Horizontes Educativos, UPN.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. (2002). *Acerca de los procesos de interculturalidad. Niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*. México: CINVESTAV-Universidad de Colima (CDROM). Colección de tesis seleccionadas.
- De la Peña, G. (2006). “Entrevista”. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Ed. Electrónica, Vol. 1. Núm. 2, marzo-julio 2006, pp. 223-230.
- Erickson, F. (1987). “Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement”, *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335-336.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*, México: Paidós (Estado y sociedad).

- García S. y Paladino, M. (2007). “Introducción”, en García, S. y Paladino, M. (comps.). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Argentina: Ed. Antropofagia.
- Kuper, A. (1999). *Culture. The anthropologist´s account*. Cambridge: Polity Press.
- Lins Ribeiro, G. y Escobar, A. (2008). “Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder”, en Lins Ribeiro, G. y Escobar, A. (eds.) *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. México: Werner Green Foundation, Ciesas, enVisión.
- Novaro, G., Borton, L., Díez, M. y Hecht, A. C. (2008). “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, n° 36, vol. XIII.
- Ogbu, J. (2001). “Understanding cultural diversity and learning”, en Banks, J y Banks, M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paradise, R. (1998). “What´s different about learning in schools as compared to family and community settings?”. *Human Development*, 41, 270-278.
- Rockwell, E. (2002). “Constructing diversity and civility in the United States and Latin America: Implication for ethnographic educational research”, en Levinson, B., Cade, S., Padawer A. y Elvir A. (Eds.) *Ethnography and education policy across the Americas*. Westport: CT, PRAEGER.
- Rockwell, E. (2009). “Resistance and Cultural work in times of war”, en Meyer, L. y Maldonado, B. (Eds.) *New World of Indigenous Resistance. Noam Chomsky and voices from north, south, and central America*. San Francisco: City Lights.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa-Chávez M. y Angelito, C. (2003). “Firsthand learning through intent participation”. *Annual Review of Psychology*, 54.
- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo-CONACULTA.
- Serpell, R. (1996). “Cultural models of childhood in indigenous socialization and formal Schooling in Zambia”, en Hwang, C., Lamb, I. y Sigel, I. (Eds.) *Images of childhood*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Serres, M. (1981). “Discurso y recorrido”, en Claude Levi-Strauss. *Seminario La Identidad*. Barcelona: Ed. Petrel.
- Tubino, F. (2005). “El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales”, en Rodríguez, M. (comp.). *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*. México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, ContraCorriente.

- Varese, S. (2003). “Indigenous epistemologies in the Age of globalization”, en Poblete, J. (Ed.) *Critical Latin American and Latino Studies, Cultural Studies of the Americas*. Vol. 12, Minneapolis: University of Minnesota.
- Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós, UNAM.
- Walsh, C. (2008). “Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial”, en Villa, W. y Gueso, A. (Comps.) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.