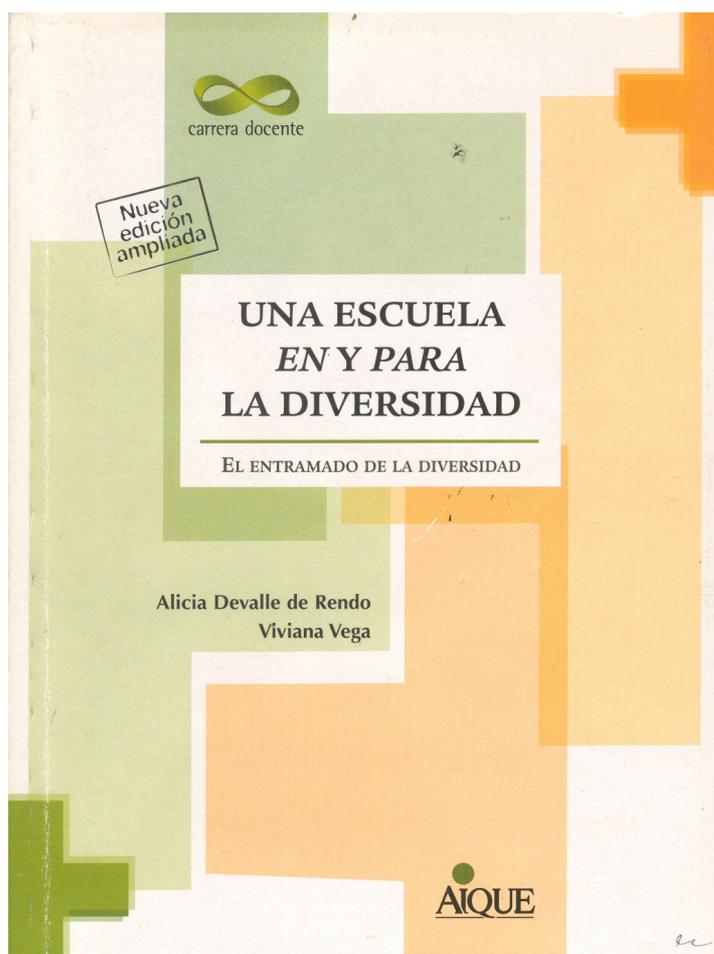


Una escuela EN y PARA la diversidad

El entramado de la diversidad

Por Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega



Aique Grupo Editores

Buenos Aires (Argentina)

Primera Edición ampliada: 2006

Este material es de uso exclusivamente didáctico

Índice

A manera de prólogo. Por Carlos Cullen.....	11
Palabras preliminares a la edición ampliada	13
Introducción	15
Notas	21
Capítulo 1	
La huella de la escuela abierta a la diversidad	23
Algunas aproximaciones al planteo de escuela abierta a la diversidad.....	23
De la expresión "escuela abierta a la diversidad" a "escuela en y para la diversidad".....	27
Antecedentes de la educación en y para la diversidad.....	28
Educación especial.....	28
El movimiento pedagógico de la educación intercultural.....	31
El valor de la diversidad.....	39
Diferentes modelos de abordaje a la diversidad.....	40
La diversidad cultural.....	41
La diversidad social.....	43
El modelo del déficit cultural.....	44
El modelo de las diferencias culturales.....	44
El modelo basado en situaciones de riesgo.....	44
El modelo interactivo.....	44
La diversidad de sexos.....	45
La diversidad de capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones.....	46
Los factores intrapersonales e interpersonales.....	48
Los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a algún tipo de discapacidad y asociadas a la sobredotación.....	49
La respuesta educativa a la diversidad de culturas y de alumnos.....	51
Inteligencias múltiples y diversidad.....	52
Inteligencia lingüística.....	53
Inteligencia lógico-matemática.....	53
Inteligencia espacial.....	53
Inteligencia corporal cinética.....	54
Inteligencia musical.....	54
Inteligencia interpersonal.....	54
Inteligencia intrapersonal.....	55
¿Tolerar o respetar y aceptar la diversidad?.....	55
Notas.....	59
Capítulo 2	
El discurso de escuela abierta a la diversidad	63
El escenario de la posmodernidad.....	63

Algunas claves acerca de una educación en y para la diversidad: realidad, poder, prejuicio, diferencia, identidad.....	67
El concepto de realidad.....	67
Otra concepción de realidad.....	69
Diferentes lógicas para pensar la realidad.....	71
La ciencia, ¿una ideología mas?.....	73
El poder.....	75
El prejuicio.....	79
El sentido de la diferencia.....	82
Diversidad y complejidad.....	86
El paradigma de la complejidad en educación.....	87
Incertidumbres y certezas.....	89
Notas.....	91

Capítulo 3

La escuela, ¿excluye o incluye?.....	95
La educación, ¿un campo de fuerzas encontradas?.....	95
¿Mas de lo mismo?.....	96
La vigencia de una escuela que selecciona, clasifica, expulsa y excluye.....	98
El modelo selectivo en acción.....	98
Las características del modelo selectivo.....	98
La realidad en el modelo selectivo.....	100
Seleccionar equivale a segmentar.....	100
Selección=diferencia=déficit.....	101
La selección ignora que se vive una cultura Y en una cultura.....	102
Los efectos perversos de la selección.....	102
El oficio del buen alumno.....	103
¿Fracaso escolar o fracaso de la escuela?.....	105
El fracaso escolar como problema del alumno.....	106
Del alumno a lo sociocultural y familiar.....	106
La "caja negra" del fracaso escolar.....	107
Sistema educativo, nivel socio-económico y fracaso escolar: una relación proporcional.....	108
Y... todos no pueden aprender "todo".....	109
Fracaso y desigualdad: es así, pero puede ser de otra manera.....	110
Una mirada holístico-pedagógica.....	110
En pos de una cultura escolar interactiva y cooperativa.....	112
El alcance de las expectativas docentes.....	114
¿Asistencia o asistencialismo.....	117
Escuela obligatoria y evaluación ¿un dúo inseparable?.....	118
Las deficiencias de la evaluación.....	119
Los ritos de evaluación.....	120
El término evaluación.....	121
La onda expansiva de la evaluación hacia la lógica de mercado.....	122
La escuela en y para la diversidad: una escuela integradora, inclusiva y comprensiva.....	123
No es una ilusión teórica.....	123

Cambios en varios pianos.....	124
Algunos escollos para remover.....	126
La evaluación comprensiva.....	128
¿Una escuela para seleccionar o una escuela para educar?	130
¿Qué esconden las palabras?.....	132
Notas.....	136

Capítulo 4

La diversidad y la formación docente.....	139
Sembrar nuevas ideas.....	139
Perspectivas de una escuela en y para la diversidad.....	141
Las perspectivas ideológica, política, económica y social.....	141
La perspectiva ética.....	143
La perspectiva técnica.....	146
La Formación Docente (FD): una cuestión para reflexionar.....	149
El caleidoscopio de la escena docente.....	150
La expresión Formación Docente.....	151
Tener una forma... forma de maestro.....	152
Las condiciones de la forma de docente.....	153
Deformar para formar... reformar.....	155
Un movimiento espiralado para estar "en forma docente".....	156
Complejidad docente.....	157
La población docente heterogénea.....	158
Acerca del perfil docente para la diversidad.....	159
¿El maestro de siempre u otro? Algunos documentos.....	159
¿Hay un capital cultural básico privilegiado para Ser docente?.....	160
¿Sólo o con otros?.....	162
Dos ideas fuerza.....	163
Las acciones de acompañamiento, de tutoría.....	164
Dos conceptos nuevos en formación docente: burnout y resiliencia.....	165
La salud de los docentes y el síndrome de burnout.....	166
Resiliencia, esperanza, pero no ingenuidad.....	168
Formación Docente para la diversidad: un enfoque educativo.....	172
Notas.....	175

Capítulo 5

En busca de pistas.....	183
Pistas.....	184
Pista 1: Sí a la utopía, no a la ingenuidad.....	184
Pista 2: Serás lo que debas ser y, si no, serás maestro.....	186
Pista 3: El poder que da hacerse y ejercer como maestro. Su contracara: el no poder.....	188
Pista 4: Es difícil, pero no imposible.....	189
Pista 5: No a la generalización.....	192
Pista 6: Nosotros y los otros.....	193
Pista 7: Diversidad y desigualdad: ambigüedades y confusiones.....	195

Pista 8: Tirar de hilos.....	198
La pequeñez no es insignificancia.....	203
De los Temas Transversales a la Transversalidad.....	206
Una nueva trama para entender la formación y capacitación docentes: el modelo rizomático.....	208
Conclusiones.....	213
Palabras finales.....	215
Notas.....	217
Anexo.....	221
Bibliografía.....	277
Índice temático.....	279

Capítulo 2

El discurso de escuela abierta a la diversidad

Uno debe detenerse primero y esperar frente a los peligros de una especulación exenta de restricciones y de crítica; de otro modo uno extraviará su camino en las tinieblas... ¿Puede haber una posición intelectual más incómoda que la de flotar en la nebulosa de posibilidades no probadas, sin saber si lo que uno ve es verdad o ilusión?

(I. Ching).

El escenario de la posmodernidad

En el modelo de educación *en* y *para* la diversidad, subyace una cosmovisión que incluye líneas del pensamiento **no moderno**, de la **modernidad tardía** o, como ciertos autores prefieren llamarlo, de la **posmodernidad**.

Hemos seleccionado algunos párrafos de la obra del filósofo Luis Jalfen por la claridad conceptual con que caracteriza el pensamiento posmoderno:

"Se habla mucho de lo posmoderno; se usa como sustantivo o como adjetivo, unos para ensalzar, otros para denostar. Para algunos es sinónimo de corrupción, irresponsabilidad o arribismo; se asocia fácilmente al no compromiso o al **vale todo** (...) ¿Qué es eso de posmodernidad de lo que tanto se habla? ¿Cuáles son sus ideas rectoras?

Ante todo, para hablar de posmodernidad, hay que saber a qué se refiere lo moderno, examinar sus valores e ideas básicas. La modernidad se caracteriza por el papel directivo que adquiere la razón humana. Ante un Dios que retrocedió en la función totalizadora, las ciencias de raíz físico-matemática se fueron adueñando de la Naturaleza. Por su parte, se comprende a la historia como el escenario de la lucha de emancipación de los hombres hacia formas políticas más evolucionadas. Tanto en el

orden del conocimiento como en el de las normas jurídicas, la modernidad es aquella sensibilidad que valora lo nuevo como **mejor**, como enriquecimiento. La lucha por los derechos del hombre se basa en el lema de la Revolución Francesa: 'libertad, igualdad, fraternidad'.

El siglo xx heredó dos grandes confianzas: por una parte, las ciencias exactas prometieron enunciar leyes universales; por otro lado, las revoluciones sociales —también pretendidamente universales— reivindicaron mayor justicia para los hombres. Gran parte de esta centuria transcurrió bajo esos ideales, pero llegamos al fin de siglo xx con una serie de interrogantes y esas preguntas ponen bajo sospecha los ideales que configuraron las garantías de la modernidad. ¿Cuáles son esas cuestiones que comienzan a plantearse en esta modernidad tardía que estamos viviendo? Algunas de ellas son:

1. ¿Es la razón científica la medida de la realidad? ¿No será sólo una forma posible de las cosas?
2. ¿Los derechos del hombre no estarán pensados sobre la base de un modelo de ser humano: aquél que representa el europeo de los últimos dos o tres siglos? ¿Debe todo hombre o toda sociedad regirse por los mismos criterios? ¿No habrá múltiples realidades, y, por ende, distintos tipos de derechos y reivindicaciones?
3. ¿La única forma de la memoria es la historia, o acaso no puede pensarse que los mitos, por ejemplo, son otra manera de mantener vivo el pasado?
4. ¿Es la economía el criterio privilegiado para evaluar el comportamiento de las sociedades?
5. La tendencia a enunciar leyes universales, ¿no podrá ser sustituida por una reivindicación de las singularidades?
6. La noción de poder que todavía rige entre nosotros —que lo deposita en una clase social—, ¿no podrá ser pensada como una red donde se desplaza permanentemente?
7. La idea de progreso, ¿no será un círculo vicioso en el que sólo se suman aquellos que pertenecen a los valores del pasado, valores que no admiten lo que no responda a la razón científica y a la razón histórica?
8. ¿No será el hombre moderno uno entre otros y que desconoce —como ocurrió en la conquista de América— modos de ser distintos? ¿No estaremos asistiendo en este fin de siglo a

un fin de la modernidad en la medida en que sus ideas y valores comienzan a verse como un modo, aquél que se presenta a sí mismo como el más desarrollado y por ende como el más valioso de todos los modos?".

El segundo milenio amplió y complejizó el tiempo, la comunicación, la investigación, la tecnología y motivó la transformación de criterios (políticos, científicos, religiosos, artísticos). Estamos en un momento en que la vertiginosidad de los cambios sobrepasó nuestra posibilidad de comprender y de sentir. Es entonces cuando surge una pregunta inevitable: ¿Qué hacer frente a todo esto? Hay, por lo menos, dos caminos: uno, quejarse por el rumbo que toman las cosas. Con la sola protesta, se corre el riesgo de la añoranza, de reclamar lo que ya no es y no está, de anclarse en el ayer, de sentir que "todo tiempo pasado fue mejor". El otro camino posible es enterarse de lo que sucede y tratar (no es sencillo) de asumir las consecuencias. Esto es lo que hacen los escritores llamados "posmodernos".

"... Si, como intentó la física (aunque de modo incorrecto), se trata de mostrar cómo la realidad microfísica está signada por un Principio de incertidumbre, es que estamos a las puertas de un cambio de actitud, en los albores de conductas no fundamentalistas. También es cierto, como dice Kundera, que esta levedad (de las cosas) resulta insoportable, pero ahí podemos advertir que nosotros somos todavía seres humanos de la pesadez y no de la levedad. El desafío está planteado: aprender a renunciar a los catequismos aprendidos, pero defender las bases sobre los que fueron escritos. Debemos soltar los lastres de dudosas verdades y si lo que nos aguarda es una realidad abierta a la creatividad y la improvisación, aprendamos de este nuevo llamado a la libertad y advirtamos que 'la culpa' no la tienen las cosas, que nosotros somos los que debemos aprender a acompañar el ritmo vertiginoso y aparentemente delirante que ha adoptado el mundo y que, ciertamente, nos resulta muy difícil (pero no imposible) aceptar".

¿Porqué horroriza tanto la llamada "posmodernidad"? Las principales tesis cuestionadas son:

- *La fragmentación del mundo*: Se describe el fenómeno actual por lo que no puede hablarse de una única realidad, sino de múltiples realidades.

- *La pérdida de un referente universal de verdad:* La verdad como única y global, proveniente ya sea del campo científico, religioso o político ha comenzado a diluirse.
- *La muerte de las ideologías:* Si la ideología es el tipo de discurso que pretende explicar todo lo que pasa, se observa que la política actual está más dedicada a hacer que a enunciar principios.
- *La no legitimación del progreso humano:* Ya no existe un ideal de hombre del cual nosotros estamos más cerca y nuestros antecesores estuvieron más lejos.
- *El debilitamiento del modelo moderno de racionalidad:* La Edad Moderna comprendió la realidad desde la racionalidad científica, lo que produjo muchos logros, pero también inmensos peligros.
- *La escasa importancia del sujeto individual o colectivo:* El mundo ya no depende ni del ser humano ni de un dios, simplemente porque la idea de dependencia no es apropiada.

Algunos críticos del posmodernismo ven en todo este planteo el triunfo de una línea política: la victoria del capitalismo. Según ellos, la posmodernidad representa una postura ideológica sofisticada, encubridora de la dominación, que debilita a los hombres. Se torna así, en el *nuevo opio* para adormecer los deseos de liberación de los pueblos.

Pero algo importante y nuevo ocurre —y la medida de esto está dada por el nivel de resistencia que provoca. Más allá del acuerdo o el desacuerdo, circula la discusión sobre la modificación de una serie de paradigmas que pueden resumirse de esta manera:

1. Disolución de la idea tradicional de fundamento, de razón (no hay una causa que explique satisfactoriamente las cosas porque se disipa la idea de fundamento).
2. Anuncio del fin de la historia: la historia que se conoce es la historia que escriben los que ganan, contada como "progreso" en un tiempo lineal, dejando a un lado otros modos posibles de memoria, como el mito, el cuento... Es así como se cuestiona la validez de este tipo de relato.
3. Las ciencias en general —y las naturales en particular— se han asimilado a la característica de aleatoriedad, de incertidumbre de lo retórico (lo único que se puede decir es que existen discursos distintos entre sí en los que se presenta la realidad).

4. Sólo se justifica la existencia del mundo en sí, como independiente de los sujetos, en los fenómenos estéticos (la pintura, la escultura, la música, etcétera).

Todo lo anteriormente explicitado pone en evidencia el carácter flotante, leve o liviano de la verdad.

En cuanto al rechazo que provocan estas enunciaciones *no modernas* puede decirse que se confunde el anuncio de los cambios con el disgusto que producen. Como no resultan agradables, y es lógico que así sea, ya que fuimos formados con los mandatos modernos, se rechazan los cambios. No se toma en cuenta que los pensadores posmodernos sólo anuncian (no eligiendo ni recomendando) lo que sucede. Como repugnan las advertencias, se pretende "defenestrar" a los portadores. Parecería que los críticos del discurso posmoderno no se animan a registrar las grandes mutaciones que acontecen y en qué medida nos inciden como algo nuevo e insólito. En síntesis, "si la realidad no responde a sus principios, la realidad se equivoca". "Lo que ocurre no es lo que se esperaba que ocurra, por lo tanto no debe ocurrir".

Algunas claves acerca de una educación *en y para* la diversidad: realidad, poder, prejuicio, diferencia, identidad

Consideramos conveniente detenernos para hacer algunas reflexiones. El planteo que sigue no pretende ser exhaustivo ni cerrado, sino dejar abiertas algunas cuestiones sobre las que sería necesario abordar nuevas perspectivas de análisis para seguir profundizando la problemática de la *diversidad*. No tenemos como propósito agotar el tratamiento dado a cada uno ni la extensión de la enumeración de estos conceptos.

El concepto de *realidad*

"No existe un mundo real, único, preexistente a la actividad mental humana (...) el mundo de las apariencias es creado por la mente". (Bruner, 1988).

Con esta frase, planteamos la complejidad del concepto de realidad y cuestionamos la idea de "realidad absoluta, única y estática" independiente de la posibilidad humana de conocerla.

Creemos que es necesario modificar el concepto de realidad única, que lleva implícito el de "verdad única", y sus consecuencias en el área educativa. El posicionamiento de verdad absoluta e inamovible adhiere al paradigma tecnocrático de la certeza y, por ende, resulta cerrado.

Modificar esta concepción lleva a admitir la existencia de múltiples realidades resultantes de perspectivas diferentes entre sí.

"Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, de hecho, realidades (...) tanto el mirar como el escuchar están conformados por las expectativas, la actitud y la intención". (Bruner, 1988).

Existen, entonces, múltiples interpretaciones de la realidad que otorgan diferentes sentidos al sistema en el que ocurren. Así, el paradigma de la certeza queda diluido, y adquieren un rol protagónico, la duda, la pregunta, la incertidumbre.

En cambio, se advierte que la escuela tiende a generar respuestas únicas, cerradas; en síntesis, a reconocer un único modelo: el hegemónico. El modelo de realidad única penetra hasta tal punto en alumnos y docentes que los transforma en sus promotores más fanáticos, tanto o más que los de cualquier religión. Y como dice el filósofo Jalfen:

"Nada de sospechar que no existen (en-sí) las brujas, los dioses, los planetas o los átomos y las moléculas. Nada de pretender hacer saber que la realidad sólo tiene la legitimidad que en cada caso aparece. Prohibido (por la escuela) educarse en la libertad que implica advertir que no hay ninguna cosa-en-sí (ni átomos, ni hechos históricos, ni sentimientos), sino que las cosas sólo se dan dentro del sistema de sentido en el que ocurren (...) ¿Cómo piensa la escuela? El gigante pedagógico esparce por doquier una determinada manera de pensar".

La escuela transmite un único modo de pensar: supone la existencia de un mundo objetivo por un lado y de un mundo subjetivo por otro. Enseña que la realidad se aborda solamente por el conocimiento y que el conocimiento aprehende la realidad tal cual es. Toma el concepto de verdad como mera adecuación del intelecto a las cosas.

Sin embargo, desde otra concepción, la escuela podría ser uno de los ámbitos privilegiados para el reconocimiento de la multiplicidad de perspectivas. Esto implica favorecer el ejercicio de la duda, de la sospecha y al mismo tiempo de la capacidad para tolerar la incertidumbre.

En tal sentido, la escuela puede ser una alternativa de para aprender a articular la trilogía: sentir, pensar y actuar con otros (co-operar), para alentar la pregunta, para construir y reconstruir respuestas lo suficientemente abiertas como para ser reelaboradas constantemente.

Cabe entonces considerar el conflicto como algo inherente a todo el funcionamiento humano y social. Pero sin perder de vista que no todos respondemos igual ante una situación conflictiva ni siempre lo hacemos de la misma manera ni todas las situaciones y los estadios evolutivos de las personas facilitan el mismo tipo de generalizaciones.

En la actualidad, existe un profuso desarrollo teórico sobre el tema del conflicto, pero muy condicionado por el paradigma tecnocrático, con tendencia a las "recetas mágicas y facilistas". Están en boga las ideas acerca de negociación y mediación entendida como "negociación asistida", en la que subyace una concepción de hombre como *ser exclusivamente racional, voluntario y consciente de todos sus actos*.

Creemos que estos enfoques desconocen la naturaleza inconsciente y la cuota de irracionalidad, que también son constitutivas de la esencia humana. Estas concepciones simplifican el conflicto aunque tienen como aspecto positivo permitir la intervención.

Otra concepción de realidad

Hasta el momento se han bosquejado dos formas de concebir la realidad: aquella que la plantea como externa, única y estática, sostenida fundamentalmente por la ciencia tradicional (positivismo), y la otra, que la concibe como en devenir constante y construida a partir de las múltiples perspectivas humanas. Existe una tercera alternativa intermedia, muy difundida en los ámbitos de las ciencias sociales, denominada *relativismo cultural*. Esta última concepción sostiene la existencia de la diversidad de culturas, lo que significa que la realidad depende del "pueblo y de la época que habita". Esta también supone una realidad independiente y externa al sujeto que la observa.

El *relativismo cultural* no duda de la versión científica de la realidad. Y, si bien reconoce "valores culturales diferentes", se esfuerza por lograr correspondencia entre ellos. Continúa atrapado en la idea realidad única, material, dada y, en consecuencia, sigue siendo colonialista. El buen propósito

del respeto hacia otros pueblos se desintegra a la hora de la verdad y queda reducido a un **proteccionismo folklorista**.

"... nuestra buena voluntad de respeto por otras culturas está condicionado a que acepten primero las vacunaciones que indica la medicina occidental o el conocimiento de la Naturaleza que imparte la escuela moderna; luego se deja a esos pueblos mantener su música, su alfarería o su estilo de comida (es decir nada que afecte (...) el nudo ideológico que sostiene el proyecto subrepticio de colonización y dominio)"

Es decir que el respeto a otras culturas implica aniquilación de las diferencias cuando éstas entran en contradicción con las nuestras.

"Nosotros 'sabemos' que las vacas son animales (entidades biológicas) y, en cambio, los antiguos habitantes de la India —y muchos de hoy— 'creen' que son algo sagrado. ¿Cómo puede haber respeto que no sea el de la mera condescendencia ante mentes primitivas, si nosotros no admitimos en nuestra educación que el 'ser animal' de la vaca también es una creencia (...)? No se trata de que al sol los egipcios de la época faraónica lo veían como Ra y los incas lo veían como Inti. No hay ningún sol en el centro y miradas que convergen sobre él: era Ra, era Inti y, entre nosotros, es sol (no se puede suponer un referente común, puesto que estaríamos pensando en una realidad material en sí)".

Esta disquisición alerta a los educadores acerca de que no se trata sólo de "tener buenas intenciones", ya que éstas pueden fácilmente derivar en un asistencialismo ingenuo y al mismo encubridor de descalificaciones y/o desvalorizaciones. O, como ya dijimos en el capítulo 1, no se trata tampoco de ingenuas simplificaciones folkloristas (por ejemplo, los festejos esporádicos o periódicos de las tradiciones).

"No es fácil asumir la complejidad de la realidad. Ésta está siempre condenada a navegar entre la simplificación y la confusión. El conocimiento complejo nos exige:

- situarnos en la situación,
- comprendernos en la comprensión,
- conocernos conocedores".

Diferentes lógicas para pensar la realidad

Si tomamos la palabra "lógica" en un sentido laxo, como la forma de acceder al conocimiento, básicamente se podrían identificar dos: la que deviene del principio de la no contradicción, denominada *lógica ortodoxa* o *disyuntiva*, característica del paradigma tradicional científico (de índole cuantitativo), y otra, llamada *lógica compleja* o *dialéctica*.

La primera tiene su antecedente en la filosofía positivista caracterizada por la tendencia a disociar y dicotomizar (por ejemplo, blanco o negro), en la cual impera la lógica binaria: se es o no se es, que implica necesariamente la elección y la renuncia o exclusión. Este enfoque es simplificador y reduccionista de la amplia gama de posibilidades existentes.

"El paradigma de la simplificación en cuanto búsqueda de unidades elementales, identificables y explicativas, está en crisis porque no sirve para explicar la complejidad, ni del mundo, ni de la ciencia, ni de los problemas que confrontamos (...) El paradigma de la simplificación plantea un pensamiento reductor/unidimensional, que produce un pensamiento mutilado y que conduce a acciones y políticas mutiladas que despedazan, cercenan y suprimen en vivo el tejido social y el sufrimiento humano (...) ¿En qué consiste esta simplificación? (...) Es una forma de analizar los problemas y de explicar la realidad a través de un pensamiento reductor, unidimensional, disyuntivo y maniqueo, que deja caer o rechaza por sus categorías, jirones enormes de lo real".

Como lo explica A. Egg, la simplificación comienza cuando:

- la distinción elimina la relación entre el objeto y su entorno;
- la necesidad de objetividad ignora la actividad constructiva del sujeto en la formación del objeto;
- la explicación se reduce al simple análisis de las partes;
- la distinción se convierte en disyunción, separa y aísla las partes del todo sin hacer que se comuniquen;
- la necesidad de objetivar se convierte en objetivismo (se cae en la ilusión de creer que nuestro intelecto refleja y no traduce la realidad exterior);
- el análisis, la separación de las partes, se convierte en reducción de lo complejo a lo simple, de lo molecular a lo elemental;
- el esfuerzo por eliminar la ambigüedad de lo real se vuelve enfoque unilateral;

- la eliminación de ciertos aspectos del objeto o del fenómeno provocan su unidimensionalización, es decir, lo reducen a un solo aspecto (reduccionismo).

En síntesis, la lógica disociativo-disyuntiva está vinculada con formas maniqueas⁴ de considerar los problemas. Toda cuestión es analizada en términos de "bien" o "mal", "negro" o "blanco", y plantea una disyunción que se transforma en oposición absoluta.

"Todo pensamiento simplificado mutila la realidad (siempre lo hacemos en alguna medida en cuanto que no la aprehendemos en su totalidad) y mutila el pensamiento porque la simplificación es un modo de pensar mutilante/mutilado. De aquí dimana la perentoria e insoslayable necesidad de asumir la complejidad de la realidad, o de lo que tenemos planteado en este párrafo: la necesidad de pasar de un paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad"¹⁵.

El supuesto subyacente en el paradigma tradicional u ortodoxo es que existe una única realidad, estática y no contradictoria, en la que impera una **unidireccionalidad causal**.

La tendencia a considerar que existe una única realidad sigue aún muy vigente; en la actualidad, es reiterado el afán de **interpretar o más bien reducir todo a la variable económica**. Los discursos "de moda" imperantes en educación intentan reorganizarla a partir del funcionamiento económico. Se habla de calidad, de producto, se pretende reestructurarla en función de las necesidades del mercado laboral con una concepción de trabajo homologada a la de mercancía: se confunden el **bienestar** con el **bien-tener**, el *ser* con el *tener*.

Por su lado, la lógica de la complejidad reconoce la realidad, no ya entendida como única e inmóvil, sino construida en la intersubjetividad. Domina la tendencia al movimiento recursivo y supone "una dialéctica relacionar" respetuosa de las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos. Esta lógica se basa en la no disyunción, puesto que es empobrecedora de la forma de conocer.

Parece necesario superar la lógica dicotómica y binaria que separa en términos de bueno-malo, normal-desviado, que jerarquiza lo normal y segrega lo diferente. Se trata de encaminarse hacia una "epistemología" o manera de conocer-se que contenga la pluralidad en lo semejante, que admita la imposibilidad de certezas, que permita descentrarse para comprender al otro en su singularidad. Es decir, superar la ética de la dominación y su correlato

—la dependencia—, negadora de conflictos entre los grupos. Queremos decir, una ética constructora de verdades relativas, transitorias, tolerante de dudas e incertidumbres, que favorezca el intercambio y la participación.

¿Hay una verdad que se transmite igual para todos y se acepta pura, unívoca y limpia o la verdad es una suerte de ficción de nuestra historia, de nuestros proyectos y se redefine en cada cual?

La ciencia, ¿una ideología más?

Algunos autores, levantando las banderas de la diversidad, ponen el discurso científico en un pie de igualdad con otros de diferentes procedencias y así llegan a considerar la ciencia como una ideología más. Se define la "ideología" como un discurso que se atribuye poseer la verdad y que se erige en tabla de salvación o solución mítica. Luis Jalfen dice que:

"... la difusión del miedo es el negocio de cualquier ideología. Esto significa que para garantizar el éxito de sus propuestas los discursos ideológicos deben primero **convencer de un peligro** y luego proveer la solución para alejarse de ese riesgo."¹⁷

Paul Feyerabend fue un intelectual proveniente de la ciencia físico-matemática que, a fines de la década de 1970, escribió el libro *La ciencia en una sociedad libre*, con el cual revolucionó y conmocionó el mundo académico. En él planteó que el discurso científico no es más que otra ideología. Al respecto dice J. Gimeno Sacristán:

"La ciencia y la técnica no sólo son elementos para intervenir en el mundo, sino toda una cosmovisión que repercute en formas de ver toda realidad, de valorar las actividades humanas, los productos y facetas de la cultura. Las formas de pensar y comportarse calificadas de 'científicas' componen toda una ideología (Habermas, 1984). El modelo de racionalidad dominante se extiende a los más diversos ámbitos de la vida y no ya sólo al trato con los objetos y las realidades materiales. Como ya señala el autor citado, se industrializan y planifican las formas de existencia y de tráfico social. Las tradiciones culturales, las cosmovisiones de las culturas, toda legitimación desaparece ante el modelo de racionalidad que impone el progreso científico y tecnológico"¹⁸.

Agregamos nosotras que, de la mano de la ciencia, siempre estuvo la idea de progreso infinito (vida eterna, juventud eterna, etcétera).

Una de las reflexiones que se desprende de este planteo es que, si bien la ciencia avanza con esa promesa de progreso infinito, no está con esto garantizando la mejor calidad de vida en el sentido del ser y no sólo del tener, como ya dijimos. Y más aún, en el sentido de los efectos destructivos que pulverizan la existencia de la vida en el planeta.

Retomemos la relación con la escuela. Se sabe que ésta es el ente transmisor por excelencia del poder del discurso científico, entendido como *único* y *superior*. El discurso científico solamente admite la polémica dentro de su mismo código, dentro de sus propias reglas de juego. En el contexto escolar, este discurso se erige como modelo de verdad y con esta transmisión se vehiculiza la concepción de realidad única, material, estática e independiente. El pensamiento es, de este modo, su reflejo; y así, en ese contexto, la escuela se crea para garantizar la transmisión de la hegemonía de este discurso.

¿Podríamos pensar que el mandato fundacional de la escuela fue erigirse en legitimadora de un único modelo, jerarquizado como el más valioso entre otros? ¿No se propone la escuela acaso, inculcar lo valioso de la cultura? ¿No existe entonces implícitamente una escala de valores a modo de parámetro referencial?

"El contraste de perspectivas, la consideración de las creencias personales y sociales, la búsqueda por diferentes caminos, las dudas de los alumnos, el trabajo en colaboración, la participación activa, el pedir posiciones personales, son recursos y actitudes que tienen poco sentido cuando 'la verdad existe' ya descubierta y sólo espera que nos apropiemos de ella correctamente para dar cuenta con precisión de haberlo logrado".

La escuela y la diversidad aparecen así como ideas antagónicas o ideas que entran en conflicto, en "cortocircuito". Pero también es cierto que la escuela es el lugar donde se forman las generaciones jóvenes para un ideal de sociedad y, en este sentido, si la "apuesta" es a una sociedad abierta y respetuosa del pluralismo, entonces la escuela y la diversidad son perfectamente conciliables.

Reiteramos la necesidad de reflexionar sobre los alcances de estas cuestiones para no quedarnos en planteos superficiales y simplificadores de la complejidad que encierra una educación *en* y *para* la diversidad.

El poder

Otra de las claves para tener en cuenta es el concepto de poder. Se define como la capacidad de imponer la propia posición o enfoque, de influir en la toma de decisiones, de obtener privilegios, reconocimientos, beneficios, recursos. Pero nos interesa referirnos al poder como inherente a las relaciones humanas, sin existencia en sí mismo, sino en una red de intercambio social. Y, en este sentido, analicemos la relación poder-saber.

"El conocimiento es poder' escribió Gramsci, pero la cuestión se complica por otro elemento: no basta con conocer un conjunto de relaciones existentes en un momento determinado como si constituyeran un sistema establecido; uno también necesita conocerlas genéticamente: es decir, la historia de su formación, porque cada individuo no sólo es una síntesis de relaciones existentes, sino también la historia de esas relaciones, lo cual significa el resumen de todo el pasado"

Michel Foucault, pensador contemporáneo, fue quien más profundizó en la conexión que une poder-saber. Según este autor, el sujeto histórico llega al conocimiento en la interacción con los poderes sociales vigentes. Así dice:

"Los mecanismos de poder nunca han sido muy estudiados en la historia. Han sido estudiadas las personas que detentaban el poder. Se trataba de la historia anecdótica de los reyes, de los generales. A esta se le ha opuesto la historia de los procesos, de las infraestructuras económicas. A su vez, a esta se ha opuesto una historia de las instituciones, es decir, aquello que se considera como superestructura en relación con la economía. Ahora bien, el poder en sus estrategias, a la vez generales y afinadas, en sus mecanismos, nunca ha sido estudiado. Una cosa que ha sido aún menos estudiada, es el conjunto de relaciones entre el poder y el saber, las incidencias del uno sobre el otro. Se admite, es una tradición del humanismo moderno, que desde que se toca el poder, se cesa de saber: el poder vuelve loco, los que gobiernan son ciegos. Y sólo aquellos que están alejados del poder, que no están en absoluto ligados a la tiranía, que están encerrados con su estufa, en su habitación, con sus meditaciones, estos únicamente pueden descubrir la verdad. Ahora bien, tengo la impresión de que existe,

y he intentado mostrarlo, una perpetua articulación sobre el saber y del saber sobre el poder. No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o aquél descubrimiento, de esta o aquella forma de saber, sino que ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza. No puede comprenderse nada del saber económico si no se sabe cómo se ejercía, en su cotidianeidad, el poder, y el poder económico".

Es decir, la práctica del poder crea saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder. Por lo tanto, saber y poder no están divididos, sino integrados, se incluyen e implican mutuamente.

"Liberemos la investigación científica de las exigencias del capitalismo monopolista': es posiblemente un excelente eslogan pero no será nunca más que un eslogan".

Respecto de la naturaleza del poder, no lo entiende como un fenómeno monolítico y compacto de dominación de un grupo sobre otro, sino en las múltiples formas en que puede ejercerse en el interior de la sociedad. Por tanto, quien sostiene el poder no es el que conduce en su posición central, sino los sujetos en sus relaciones recíprocas.

Este autor señala que el poder tiene que ser analizado como algo que circula, o que funciona y se ejercita en cadena, a través de una organización reticular. No está nunca ubicado en manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. Es decir, el poder se mueve transversal-mente, no está nunca quieto en los individuos.

Así es como Foucault propone hacer un análisis **ascendente** del poder, partir de los mecanismos infinitesimales, de los análisis micro que tienen su propia historia, su propia circulación, su propia técnica y táctica, y ver después cómo estos mecanismos de poder han sido y todavía están transformados, desplazados, extendidos, hacia mecanismos más generales y por formas de dominación global.

"No es la dominación global la que se pluraliza y repercute hacia abajo; pienso que hay que analizar la manera como los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder funcionan en los niveles más bajos, mostrar cómo estos procedimientos se desplazan, se extienden, se modifican, pero sobre todo cómo son investidos y anexionados por fenómenos más globales y cómo poderes más generales o beneficios económicos pueden

insertarse en el juego de estas tecnologías al mismo tiempo relativamente autónomas e infinitesimales del poder".

Los análisis de Foucault, contribuyeron al estudio de la escuela, relacionándola con otros campos de control social, como el reformatorio, la cárcel, el manicomio o el hospital. Así se desmitificó la idealización atemporal y ahistórica del proceso educativo. Pero como advierte el filósofo Savater:

"... también se resienten a veces de una consideración a la par excesivamente global y ambigua del poder. Por una parte, el poder disciplinario es el responsable final de cualquier procedimiento moderno de educación, tanto de los más coactivos como de los más liberales, tanto de los que todo lo rigen desde la omnipresencia vigilante del maestro como de los que interiorizan el control en forma de espontaneidad creativa del discípulo. Ante esa omnipresencia de lo disciplinar, del poder, es que debemos mantener una actitud crítica, de complicidad, de rebeldía o neutralidad. Si se acepta que los procedimientos psicologizantes de la pedagogía actual son una técnica del poder disciplinario como antes lo fueron los palmetazos o la tarea de copiar mil veces la palabra mal escrita, aceptado que la formación flexible y polivalente, hoy propuesta como ideal sirve a los intereses del capitalismo vigente como ayer otro modelo de poder económico prefirió la especialización y en otras latitudes se impuso la sumisión al evangelio marxista..."

¿Qué aprendizaje se puede sacar de todo esto? ¿Qué por la vinculación entre el poder y la educación, toda enseñanza es intrínsecamente mala y manipuladora? Entonces, ¿es posible proponer otro modelo? ¿O tal vez no haga falta ninguno?

Desafortunadamente los análisis foucaultianos no contemplan las respuestas a estos interrogantes, por lo tanto queda fracturada la ortodoxia de la concepción reproductivista de la educación planteada por Foucault.

Otra perspectiva de análisis del poder se refiere a los tipos de controles existentes en las sociedades. Según el lingüista holandés Van Dijk:

"Un esquema que analice el poder en una sociedad debe tener en cuenta los distintos tipos de controles que existen. Los más comunes están ligados al uso de la fuerza y a la manera en que el dinero crea diferencias de acceso a servicios básicos como la educación o

la justicia. Pero hay otro recurso de control social del cual se habla menos: el discurso público. La sociedad moderna está muy regida por la opinión de la gente. Y las formas que las instituciones, las escuelas, los partidos políticos, el gobierno y los medios de comunicación utilizan para referirse a sí mismos y a los otros generan poder. Es usual que todos ellos creen condicionamientos y prejuicios que luego inciden en la vida del país. Esto se nota mucho en referencia a inmigrantes y a minorías étnicas, que suelen aparecer vinculadas con acciones dudosas. Por otra parte, es muy revelador estudiar quiénes y con qué grado de legitimidad acceden a ese discurso público. En cualquier sociedad, no todos tienen el mismo derecho a hablar, a ser escuchados y respetados. Se sabe: la lucha por el poder es también una lucha por la palabra (...) En Holanda ya casi no se utiliza la palabra **extranjero** para referirse a un estadounidense o a un suizo, sino para identificar a gente de países menos desarrollados y usualmente con piel más oscura, que viene de lugares como Surinam, Indonesia u otras zonas de Asia y de países árabes. Parece una peligrosa tergiversación del término, porque muchas personas ya son segunda o tercera generación en el país...".

No se margina al diferente por una cuestión de genes o de instinto, sino por las relaciones de poder y de privilegio que existen dentro de una sociedad. Se trata de no dejar espacio *a todos* sino para que siempre los mismos detenten el poder. Van Dijk señala también que las sociedades que privilegian *la teoría del más fuerte* no son democráticas porque la idea central que las guía es que cada grupo debe ayudarse a sí mismo porque **la mezcla no es buena**.

Según este mismo autor, suelen ocurrir dos cuestiones aparentemente contradictorias:

A. Muchas veces hay derechos que son aceptados y respetados en el plano individual, pero no sucede lo mismo cuando se trata de grupos. Por ejemplo, en Holanda usar drogas o ser homosexual es un **derecho exclusivamente personal** y como tal **respetado**. Pero cuando se trata de estos mismos derechos en el nivel grupal, es diferente, porque los derechos de grupo tienen que ver con la distribución del poder.

B. También hay derechos que están considerados en los documentos y las leyes, pero en la realidad no ocurre lo mismo.

Por ejemplo, las mujeres acceden al mundo del trabajo, pero son minoría las que logran cargos directivos.

De todo lo dicho hasta aquí, queda clara la intrínseca relación entre la escuela y el poder. Al respecto los puntos centrales son:

1. Si "saber y poder" se incluyen mutuamente, como ya señalamos, la escuela tiene un lugar de fundamental importancia en cuanto al poder.
2. La escuela, según su función básica y tradicional, es la encargada de insertar a las jóvenes generaciones en la cultura dominante.
3. En esta inserción de los jóvenes en la cultura oficial, operan micromecanismos que funcionan como "filtros selectivos". Así comienza a gestarse el valor de recambio económico de los sujetos en el futuro mercado social y laboral.

En relación con este significado del poder, la concepción de educación en y *para* la diversidad, sería contestataria ante esta distribución no equitativa del poder.

El prejuicio

No es nuestra intención hacer aquí un análisis exhaustivo del concepto de *prejuicio*, sino describirlo como conjunto de *juicios a priori*. Entre las claves para pensar la educación en y *para* la diversidad, el prejuicio merece algunas reflexiones. Como categoría del pensamiento, y por ende del comportamiento, los prejuicios están presentes en la vida cotidiana, así como en otras esferas.

Los prejuicios parecen ser juicios provisionales, refutados por la ciencia y por una experiencia cuidadosamente analizada, pero que se mantienen inmovibles frente a todos los argumentos de la razón.

También puede decirse que el prejuicio favorece la economía del intelecto en el sentido del campo referencial con el que se cuenta para conocer. Nos referimos al conjunto de imágenes y representaciones que resignifican la experiencia. Nadie va "en blanco" a conocer algo o a alguien. P. Riviére dice: "todo encuentro es un re-encuentro". Lo estructural en el prejuicio es la impronta afectivo-emocional con una gran dosis de irracionalidad e inconciencia.

Por eso es una expectativa ingenua creer que puede ser eliminado totalmente por la vía racional o cognitiva.

Puede decirse que los sentimientos de amor-odio clasifican los prejuicios en positivos y negativos. Lo preocupante son los prejuicios de índole negativa por su función obturadora, ya que instalan una actitud de cerrazón frente a la experiencia real de conocimiento, tanto en relación con las personas o los objetos como con los contenidos escolares.

Anne Heller es una investigadora húngara radicada en los Estados Unidos que estudió la perspectiva social de construcción del prejuicio:

"El prejuicio puede ser individual o social. El hombre puede estar tan lleno de prejuicios respecto de una persona concreta o una institución que no le haga en absoluto falta la fuente social del contenido del prejuicio. Pero la mayoría de nuestros prejuicios tienen un carácter mediata o inmediatamente social. Esto es: solemos asimilarlos simplemente de nuestro ambiente, o bien los aplicamos espontáneamente a casos concretos a través de mediaciones (...)

La mayoría de los prejuicios, aunque no todos, son producto de las clases **dominantes**, incluso cuando estas pretenden, en las esferas del **para-sí**, contar con una imagen del mundo relativamente exenta de prejuicios y desarrollar las acciones correspondientes. El fundamento de este hecho es obvio: las clases dominantes desean mantener cohesión de una estructura social beneficiosa para ellas y movilizar en su interés incluso a los hombres que representan otros intereses, y a veces incluso las clases o capas contrapuestas. Con ayuda de los prejuicios apelan a la particularidad, la cual, por su conservadurismo, su comodonería y su conformismo, o también por interés inmediato, es fácil de movilizar contra los intereses de su propia integración social y contra la práctica orientada hacia lo humano-específico (...)

Otra cosa más hay que observar en este contexto: la clase burguesa produce prejuicios en medida mucho mayor que todas las clases sociales conocidas hasta ahora. Esto no es sólo consecuencia de sus mayores posibilidades técnicas, sino también de sus esfuerzos ideológicos hegemónicos; la clase burguesa aspira a generalizar su ideología (...)

El desprecio del **otro**, la antipatía al diferente son tan antiguos como la humanidad misma. Pero hasta la sociedad burguesa no fue un fenómeno típico la movilización de sociedades enteras contra otras sociedades por medio de sistemas de prejuicios (...) Decimos todo esto con el simple objeto de refutar el punto de vista dominante en la sociología contemporánea, según el cual la fuente de los prejuicios es **el grupo como tal**, la cohesión de grupo como tal".

También respecto de la naturaleza del prejuicio, puede decirse que *prejuicio* y *estereotipia* se relacionan estrechamente.

Los prejuicios hacia un determinado grupo lo consideran un todo homogéneo independientemente de lo que en verdad el grupo sea. El prejuicio afecta a todos los miembros de ese grupo. El contenido de la valoración estereotipada se destaca por **su función no analítica** y se dirige hacia rasgos religiosos, étnicos, culturales, etc. Lo mismo ocurre cuando las cualidades o las peculiaridades estereotipadas *se separan* de la situación histórica concreta; y también cuando se buscan en el individuo propiedades del grupo de pertenencia y se las considera esenciales.

Anne Heller llama "predispuesta" a la persona predeterminada por prejuicios y la caracteriza como aquella que valora, "tasa" a la persona que tiene adelante y después la juzga y la clasifica de manera rígida y estereotipada. Al hacerlo descuida u omite sus rasgos individuales que difieren de lo que *considera como característica esencial del grupo*. Pero aun cuando se da cuenta de ello, registra esa característica como si se hubiera producido a pesar de la pertenencia del individuo a su grupo, *contra esa misma pertenencia*.

Habitualmente, hay dos actitudes que la persona "predispuesta" es incapaz de tomar: corregir el juicio a *priori* respecto de un grupo, en función de su propia experiencia individual con esa persona o grupo. No puede preguntarse si la pertenencia de un individuo a su grupo es casual o elegida, si tiene o no real importancia en relación con la existencia y la consciencia del individuo. Tampoco toma en cuenta las cualidades éticas de la persona al momento de valorarla, sino que le da *con la maza del prejuicio por la cabeza*.

Por otro lado, el discurso prejuicioso, que margina al diferente, presenta positivamente a su grupo y negativamente al otro. De esta forma, tiende a la polarización: están los buenos y los malos; no puede haber dos buenos simultáneamente. Por esto, y a medida que se incorporan esas representaciones en una sociedad o una cultura, parecen "cosa juzgada" y penetran en la cotidianeidad; no se cuestiona si son verdaderas o falsas.

Por ejemplo, en nuestra sociedad, respecto de la inmigración en general y la que proviene de países limítrofes en particular, no se analiza el motivo de su llegada o su incorporación a condiciones de trabajo casi infrahumanas en algunos casos. Es entendida, más bien, como una amenaza a la propia cultura. Y así se llega a juicios tales como: "los *paraguas* son vagos, hacen trabajar a las mujeres", "los *bolitas* son sucios" o "los coreanos son unos explotadores".

También funcionan en nuestro país estereotipos respecto de las poblaciones del interior, expulsadas a las zonas urbanas en busca de fuentes de trabajo. A la hora de prejuzgarlas, no se toma en consideración lo restringido de las oportunidades laborales del medio rural, en contraposición con la diversidad de posibilidades que brinda la ciudad. La complejidad de la vida urbana abre un vasto abanico de alternativas en el sector laboral informal: venta ambulante, servicio doméstico, abrir puertas de autos, etc. Sin embargo, son frecuentes las expresiones que vinculan estas actividades con "la falta de ambición", "la desidia" o "la pereza".

De esto puede inferirse la relación entre prejuicio y discriminación. En este sentido, muchas conductas discriminatorias observadas en la sociedad y la escuela son el efecto de la actuación de prejuicios.

Otro aspecto para considerar es la vinculación del prejuicio con la autonomía de las personas. La actitud prejuiciosa atenta contra la libertad de elección al restringir y disminuir las alternativas para hacerlo.

¿Cómo liberarnos de los prejuicios? ¿Hay algún esquema, alguna receta, algún consejo que lo facilite? Esta cuestión podría ser un motivo para el debate.

Y, más aún, ¿es posible diferenciar fácilmente una opinión negativa de un prejuicio? ¿Existe tal diferencia o en verdad toda opinión trasunta un prejuicio? Generalmente es difícil reconocer el punto en el cual las ideas se transforman en prejuicios.

Hasta aquí planteamos el carácter del prejuicio como inherente a la naturaleza humana, tanto en su faz individual como social, en el sentido del conjunto de imágenes o representaciones con las que piensan y actúan las personas o los grupos. También señalamos la impronta afectiva de los juicios a priori.

En relación con la escuela, creemos que esta podría intentar desarticular estas valoraciones cerradas y descalificadoras y, a partir de la **información y la interacción**, neutralizar la estereotipia propia del prejuicio.

El sentido de la diferencia

¿Qué es la diferencia? Es lo distinto... es lo disímil... Cualquier pregunta obvia es siempre significativa, pero conduce al principio, a lo imposible, al laberinto de las múltiples cuestiones, "algunas serán como atajos; otras, verdaderos caminos sin salida, las más se constituirán en trayectorias. En todos los casos, lo mejor para no perderse del todo es tener un hilo".

En la actualidad, son múltiples las interpretaciones sobre lo *que fue*, lo que *es* y lo que *debería ser la educación en general* y la escuela en particular. Al iniciar su análisis, su "desconstrucción", se abre un gran abanico de

perspectivas: ¿Es posible ignorar la diversidad como constitutiva de la sociedad, de la escuela, de sus actores, de los docentes, de los alumnos, de los padres, de los contenidos escolares? Sin embargo, parecería ser que a la escuela le cuesta mucho modificar el mandato de origen, el ideario de homogeneización con que fue fundada y continúa aún reduciendo las cuestiones sociales a atributos personales.

"... temas como la clase, el género, la raza, la etnia, que funcionan como parte del discurso escolar, son ignorados o subordinados al lenguaje del empirismo y la eficiencia. Al mismo tiempo, el discurso del objetivismo sirve para sostener el eurocentrismo, el nativismo y el racismo que frecuentemente da forma a los contenidos y el contexto escolar en las escuelas americanas".

Jacques Derrida sostiene que la escritura no estuvo originariamente subordinada a la verdad, sino que esta construcción fue producto de una determinada época, cuyo sentido hay que develar. La Dra. Adriana Puiggrós, investigadora argentina contemporánea, se pregunta:

"¿Se podrá decir lo mismo de la escuela?, ¿o tal vez esté indefectiblemente ligada a la escritura, definida esta última como transmisión de los saberes últimos, fundantes y fundamentales, cerrados y definitivos? (...). El etnocentrismo dominó el concepto de educación, al menos en Occidente, haciéndolo equivalente a enseñanza de la escritura. La equivalencia entre educación, escuela y enseñanza de la escritura es de extrema importancia. Lo es en particular porque la posesión de la escritura fue erigida como el límite entre *la prehistoria* y *la historia*, entre la cultura y la incultura, entre la civilización y la incivilización, no solamente refiriéndose al discurso diacrónico de la historia, sino en relación con los diferentes sectores sociales y pueblos contemporáneos".

Sin embargo, la antropología ha cuestionado la separación de la historia en prehistoria e historia. Si bien es cierto que la escritura aumenta la posibilidad de atesorar el pasado, no por ello puede decirse que la cultura en la sociedad occidental sea mayor que la de las sociedades primitivas. Además, podría incluso plantearse que la escritura es una forma más de expresión entre otras posibles —como, por ejemplo, el **mito**. Desde esta perspectiva, mucho menos puede la escritura erigirse en la condición por excelencia para que las sociedades sean consideradas históricas.

Pero lo que sí es cierto es que, en el origen de toda cultura, está el fenómeno de **producción de sentido**, que no puede reducirse solamente a la escritura. El fenómeno de producción de sentido es consustancial a la producción de la diferencia/articulación. Sabemos que esta idea no es aún muy clara, por eso conviene que avancemos un poco más para entender acabadamente este planteo.

Si bien la educación no puede reducirse a la enseñanza de la escritura y ésta última es sólo un tipo de educación, entonces, tal vez el sentido de la educación sea el señalado por Derrida: *enseñanza de la diferencia, prohibición del incesto, escena fundante*. Para este autor, la diferencia es *simultánea y sucesivamente producción de articulación*, tiene el doble sentido: es juntura y ruptura.

Para integrar, para articular, es necesario primero diferenciar, discriminar. Para juntar, primero hay que separar. Esta secuencia no es estrictamente lineal y cronológica en términos de primero, segundo, etcétera. La diferencia es la que da sentido, la que otorga significación. Por eso dice Derrida: "...la significación se forma en el hueco de la diferencia, de la discontinuidad, y de la discreción".

El bebé humano al principio no se diferencia a sí mismo de su madre, no se reconoce distinto. La existencia de "un otro" permitirá que se instale la relación y se posibilite el crecimiento. Por otra parte, cuando el niño reconoce "su diferencia sexual" —momento que el psicoanálisis conceptualiza como "complejo de Edipo"— es cuando emerge la "verdadera identidad sexual": ser hombre o ser mujer. A partir de ese momento, se produce la relación, la integración, la articulación.

La *prohibición del incesto* fue conceptualizada por la antropología (Levi-Strauss) como la instancia original y estructural de toda cultura. Este postulado teórico de las ciencias antropológicas se refiere a algo que viene a romper la homogeneidad, a marcar una discontinuidad. Esta interdicción, esta prohibición (inscripción de la diferencia), permitirá la organización de los significados culturales. La prohibición del incesto no necesariamente se refiere a la relación sexual entre padres e hijos, sino que cada cultura le da un contenido particular.

Es decir que, en varios campos disciplinares y con diferentes nombres, aparece el mismo constructo (o concepto de un alto nivel de abstracción): **la necesidad de distinguir para poder establecer la articulación, la relación, la integración**. Hacen falta elementos diferentes, no iguales entre sí, para producir la diferencia y su correlato sine qua non: la articulación o integración.

Pero no es lo mismo diferenciar para articular, reunir, que concebir la diferencia como lo antagónico, lo irreconciliable, lo cual generalmente se torna en injusticia: en violencia.

El planteo anterior pretende ahondar en la fisura del mandato actual dado a la escuela como *no discriminadora y mediadora para la integración cultural*.

Por otro lado, la escuela no es el mundo, pero "ante los ojos de los niños lo representa". Con esto queremos decir que la escuela es el espacio *del debut social de los niños*: los saca del ámbito privado-familiar y los inicia en el público, media entre lo privado y lo público, los constituye en sujeto social.

Por esto es necesario retomar la idea de que la escuela es una institución y, por ende, tiene un carácter intermediario entre el orden de lo privado y el orden de lo público.

La institución educativa también puede ser considerada como un lugar de articulación entre lo nuevo y lo viejo: entre los sujetos que ingresan en un mundo que los precede. En este sentido:

"... las instituciones educativas están ubicadas en el centro de un campo de tensión entre la tendencia a la conservación, a la reproducción, al más de lo mismo (forma ilusoria en la que se concibe al semejante) como requisito del lazo social y la tendencia a la innovación, la transformación, la revolución, la alteridad (o al reconocimiento del otro diferente) como requisito del lazo social. Es a partir de la problemática planteada por la alteridad, que afirmaremos que la institución educativa es esencialmente intercultural (...) Por ello, y dado el carácter intermediario de la institución educativa, la cuestión cultural no puede permanecer como el fondo nocturno de la actividad social', debe transformarse en figura. Vamos a sostener entonces que la interculturalidad es el contenido propio de la institución educativa, aquel sobre el que van a modelarse los conocimientos individuales".

Pero aún la distancia entre los discursos y las prácticas educativas es muy grande. Por un lado, mediante el discurso se pretende crear la ilusión de que por la educación se borrarán las diferencias y las desigualdades. Pero las prácticas generan y legitiman diferencias y relaciones injustas. La escuela como mediadora, para la integración social, no es un tema de debate en nuestro país.

La sociedad tiende a desconocer la existencia de diferencias que no sólo son de índole económica y social, sino también cultural y educacional.

La escuela tiene el deber de servir a la integración cultural y étnica respetando las particularidades y los diversos derechos de los distintos sectores sociales, a la vez que debe articular las diferencias para el sostenimiento de la sociedad y la nación.

Diversidad y complejidad

Como ya dijimos, la cosmovisión occidental tiende al pensamiento dicotómico: naturaleza-cultura, cuerpo-espíritu, mundo objetivo-mundo subjetivo.

En este contexto de primacía de la razón, la ciencia aparece como el camino más seguro hacia la confortable idea de progreso infinito, y la escuela, como el ente trasmisor de esta concepción: la realidad tiene en sí misma una existencia material y objetiva.

Es típica del pensamiento occidental la vocación por la explicación racional (fundamentación), cuyo centro es el principio de la no contradicción: **una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo**. Junto a este, está el principio de identidad: una cosa es igual a sí misma. Pero este último principio conduce a entrapar el pensamiento occidental, pues considera que en este "ser igual a sí mismo" existe una estabilidad de sentido, una sustancia (*substare*: lo que está debajo) inmutable, permanente. Confunde la *identidad del ser* con su identificación. Por consiguiente, esta lógica de pensamiento deriva en la creencia de que la sustancia del ser es permanente, estable, por el solo hecho de haberla identificado. Se genera así la ilusión de la certeza respecto del carácter del ser como permanente e inamovible. Esta línea de razonamiento desconoce lo intrínseco del ser: su sentido, su significación. El ser humano se hace permanentemente, se construye con los Otros, en alteridad. El ser humano es fundamentalmente creación, que es lo opuesto a determinación.

Por consiguiente, frente al principio de identidad cobra protagonismo otro principio no explicitado suficientemente, al que algunos autores llaman *Principio de Complejidad*³⁸.

En síntesis, como ya dijimos, el pensamiento occidental considera que una cosa es esa misma y no otra a la vez (identidad) y así la confunde con el hecho de ser identificada, con lo cual se pierde el sentido mismo del ser, que es su complejidad. Desde esta perspectiva, vinculamos diversidad con complejidad.

El Principio de Complejidad habla del carácter abierto de las cosas, de su movilidad, de su diversidad. De esta manera, intentamos comprender el alcance de la diversidad. Diversidad y respuestas únicas son entidades incompatibles, imposibles, antagónicas.

No existen recetas ni razonamientos lineales en el campo de la diversidad. La concepción de una educación para la diversidad nos pone de cara a una nueva ruptura epistemológica, a una verdadera revolución copernicana, a la necesidad de conmovir el edificio de la certeza tan caro al discurso pedagógico.

"... las cosas no sólo son lo que son, sino también significan; pero lo más humano de todo es comprender, que si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa, sí resulta competencia, problema y, en cierta medida, opción nuestra. Y por 'significado', no hay que entender una cualidad misteriosa de las cosas en sí mismas, sino la forma mental que les damos los humanos para relacionarnos unos con otros por medio de ellas".

El paradigma de la complejidad en educación

El mandato fundacional de nuestra escuela —la homogeneización como forma de construir la Nación Argentina— atravesó múltiples instancias. En un principio, el propósito fue transformar a los habitantes en ciudadanos del país, y para ello era necesario unificar:

"... En todos los Estados Modernos, el sistema escolar se constituyó con una clara vocación homogeneizadora. Para formar una nación era preciso constituir a los habitantes en ciudadanos. La inculcación de un conjunto básico de significaciones comunes se convirtió en un factor de integración nacional. Para ello la institución se propuso combatir los particularismos y reducir las diversidades socioculturales (étnicas, regionales, lingüísticas, etcétera). Sin embargo, pese a las ilusiones igualitarias, pese a las tecnologías homogeneizantes (la estandarización de los agentes, los contenidos y las estrategias de inculcación escolar), las *diferencias pre-escolares* se introducen en el ámbito de la escuela y siguen influenciando los procesos que se desarrollan en su interior"

Se llega así a la década de 1960 con un paradigma optimista acerca de la educación, caracterizado por considerar la escuela como forma de ascenso social y de progreso (desarrollismo). En los inicios de 1970, aparecen corrientes teóricas que ponen de relieve la función de la escuela como reproductora del statu quo social (Bourdieu, Passeron⁴ y otros más). Por entonces, surgen las posturas de "desescolarización". Más adelante, en la década de 1980 y aun en la actualidad, se reconoce que la educación tiene componentes transformadores y conservadores.

A continuación, se presenta un cuadro que muestra algunos elementos distintivos de la posmodernidad en oposición a la modernidad.

Aspectos	Educación moderna	Educación posmoderna
Concepto clave	Igualdad para eliminar las diferencias. Trabaja con la igualdad y la unidad.	Equidad en la búsqueda de la igualdad sin eliminar las diferencias.
Primacía	Racionalización que, finalmente, llevó al hombre a la tragedia de las guerras y de la deshumanización.	Se niega el sistema social, el colectivo, para la afirmación del individuo, de lo diferente, de lo atípico.
Idea del hombre	El hombre moderno es cimentado en lo social.	El hombre posmoderno se afirma como individuo frente a la globalización de la economía y de las comunicaciones.
Lugar de lo universal	Primacía de lo universal sobre lo particular. Hegemonía. Universalización de una visión del mundo.	Intento de mantener el equilibrio entre la cultura local, regional y la cultura universal como patrimonio de la humanidad.
Lugar del conocimiento	Prioriza la apropiación de los contenidos del saber universal en sí mismos, los métodos, las técnicas, instrumentos, los objetivos, la eficiencia y la racionalidad.	Prioriza el proceso del conocimiento y sus finalidades. Carácter prospectivo del conocimiento. Contenidos significativos. Trabaja con los significados, con la intersubjetividad y con la pluralidad.
Valores	Valora la eficiencia, la racionalidad.	Valora el movimiento, lo inédito, lo afectivo, la implicación, la solidaridad. Autonomía, autogestión. Capacidad de autogobierno de cada ciudadano.

Incertidumbres y certezas

Retomando lo intrínseco de la escuela como institución, aparecen las incertidumbres y las certezas.

En cuanto a las certezas, tal vez una de las pocas que haya en este momento sea la necesidad de capacitarnos para poder comprender, tolerar y manejar adecuadamente la incertidumbre. Pero ¿cómo resolver el dilema respecto de asegurar espacios de certidumbre cuando la escuela tiene que afianzar el vínculo con la pregunta, con la incertidumbre, que es lo estructural de todo objeto que quiera transformarse en objeto de conocimiento?

Lo esencial de todo objeto de conocimiento es su carácter enigmático: de él puede conocerse "algo", nunca "todo". Por esta característica, la gestión de una institución educativa, dedicada a transmitir el saber, conlleva más inconvenientes que otro tipo de organizaciones.

El punto crítico en toda gestión escolar es el sutil equilibrio entre las necesarias certezas que es necesario mantener y las imprescindibles dudas que también es imprescindible conservar. Cuando esto no se toma en cuenta, se considera la escuela como una familia, como una máquina o como una empresa y se pierde totalmente el rumbo, el sentido. La escuela es interculturalidad, alteridad, multidimensionalidad, multidisciplinariedad; pero también la escuela es el conjunto de los actores, como personas, en sus diversas y variadas intermediaciones e integraciones. El entramado de todos estos aspectos da el verdadero sentido y significado a la escuela.

Para ello, la escuela deberá abrir sus puertas y salir, buscar afuera, darse cuenta de que no es el centro, aunque lo representa. Deberá reconocer que sola no puede, que hay otras instituciones a las que tendrá que demandar. Para ello también se requiere que los actores sociales de las instituciones educativas participen y reclamen a esas otras instituciones. En síntesis, es necesario que la escuela pueda descentrarse para centrarse en su función específica.

En este capítulo, no hemos pretendido agotar el tratamiento de la idea de educación *en* y *para* la diversidad. Nos queda, entonces, el desafío de transitar por la inestable línea intermedia entre un discurso que acepte la compleja realidad, con todos sus laberintos, y la necesidad de proponer algunas alternativas para su construcción, sin caer en un encuadre tecnocrático. Es decir, estar alerta para no ladearse ni hacia la hiper crítica pesimista de la complejidad ni hacia las respuestas optimistas y rápidas de los enfoques tecnocráticos.

Los conceptos desglosados del entretejido de la complejidad son algunas de las claves para comenzar a devanar el ovillo de la *diversidad* que rueda desde hace tiempo por distintos lugares. Se lo toma como una obviedad, que pasa de mano en mano, como algo ya conocido. En él se han cruzado hebras gruesas y delgadas, no todas del mismo hilo. Pero llegó el momento de desovillarlo y descubrir qué hay en él. Vale la pena aprovechar las combinaciones y las complicaciones de su textura para analizar su composición y comprender mejor sus movimientos.

Tal vez este metafórico ovillo se transforme en una inmensa alfombra donde podamos ubicarnos para debatir y construir la interacción que nos demanda la educación *en* y *para* la diversidad.