

().

Educación y diversidad. Espejismos y realidades..

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2005). *Educación y diversidad. Espejismos y realidades..* : .

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/125>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/UHU>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD. ESPEJISMOS Y REALIDADES ... ¹

ROSATO, A. y VAIN, P. **Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad.** Colección Ensayos y Experiencias. Tomo 59. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2005. ISBN: 987-538-130-6.

PABLO DANIEL VAIN ²

Introducción.

Muchas veces la literatura es un modo de penetrar en la realidad. Lewis Carroll en **Alicia en el país de las maravillas** incluyó este interesante diálogo:

“... Cuando yo empleo una palabra - dijo Humpty Dumpty con el mismo tono despectivo - esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.

- La cuestión es saber - dijo Alicia - si se puede hacer que las palabras signifiquen cosas diferentes,

- La cuestión es saber - dijo Humpty Dumpty - quién dará la norma ... y punto ... ”

Por su parte Jorge Luis Borges señaló que “ ... **cifrado en el nombre de la rosa está la rosa ...**”. Ambos textos nos remiten a reflexionar sobre los nombres y las cosas, sobre los conceptos, las prácticas sociales y sus significados.

El discurso de la diversidad aparece en la escena educativa vinculado a la reconversión del capitalismo, mediante un nuevo modelo de acumulación, que en lo socioeconómico se ha caracterizado como neoliberalismo y que en lo sociocultural está íntimamente emparentado con la globalización.

El propósito de esta ponencia es poner en entredicho la idea de la diversidad, reflexionando acerca de: ¿ como se ha construido el concepto de diversidad ? ¿ por qué aparece en un momento histórico determinado ? ¿ en que redes de poder se inscribe ? ¿ con que propósito se ha intentado imponerlo ?

Supuestos teóricos.

Esta ponencia está referida a las relaciones entre Diversidad y Educación, y por ello creo necesario partir de definir - siguiendo a Kemmis - a la educación como una práctica social construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político.³ Definir la educación como una práctica social así construida implica, a mi modo de ver, cinco supuestos:

- Las prácticas educativas son construcciones.

¹ Ponencia presentada en la **CONFERENCIA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 2004**. Asociación Internacional de Sociología (ISA) – Universidad de Buenos Aires. Agosto, 2004

² Profesor de Educación Física, Magíster en Educación, Doctor en Educación por la Universidad de Málaga (España). Profesor e Investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. vain@campus.unam.edu.ar

³ Ver KEMMIS, S. en CARR, W. **HACIA UNA CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACIÓN**. Editorial Laertes. Barcelona, 1990.

- Las culturas son arbitrarios culturales.
- El Arbitrario Cultural logra imponerse mediante la violencia simbólica.
- Las prácticas sociales, esconden las relaciones sociales que las determinan.
- La educación es una práctica social productora de sujetos.

El primero de estos supuestos, se refiere al carácter construido de las prácticas educativas. Ello implica que las mismas no están dadas, ni tampoco que son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, sociales, históricas y políticas. Es decir que las prácticas educativas se estructuran en relación con la constitución subjetiva, el contexto social, el devenir histórico y las relaciones de poder.

El segundo supuesto, remite a la idea de que – en tanto sistema de adaptación de la especie humana a la naturaleza - todas las culturas implican diferentes modos de adaptación, y por lo tanto son configuraciones arbitrarias, en el sentido que dependen del arbitrio, entendido como facultad de adoptar una resolución con preferencia a otra. Esto es lo que P. Bourdieu ha denominado Arbitrario Cultural.

El tercer supuesto sostiene que este Arbitrario Cultural logra imponerse como producto de un sistema simbólico que consigue naturalizar la arbitrariedad, esto es que transforma en natural aquello que es una construcción posible entre muchas otras. A este mecanismo simbólico Bourdieu lo denominó Violencia Simbólica, como fuerza que impone, fuerza solapada, como acción de poder. ⁴ “ (...) **es la particular fuerza de la que disponen – señala Gutiérrez - ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio.**” ⁵

El cuarto supuesto, propone reconocer que las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, esconden las relaciones sociales que las determinan y les dan sentido. Por ello es central poder mirar más allá de lo aparente y encontrar sobre que relaciones sociales se estructuran las prácticas educativas. En relación con este supuesto, resulta interesante considerar la idea de desfetichización de lo social propuesta por Tomáz Tadeu da Silva. “ **Marx - señala da Silva - llama fetichismo a este proceso en donde las relaciones se tornan invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones (...)** Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfetichizar lo social,

⁴ “**Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza...**” (BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. **LA REPRODUCCIÓN**. Editorial Laia. Barcelona, 1981. Pag. 44.).

⁵ GUTIERREZ, A. **PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES**. Editorial Universitaria. Posadas, 1995. Pag. 41.

demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional (...) tornando visibles las relaciones sociales que ella esconde.”⁶

El quinto supuesto puede enunciarse como la educación en tanto productora de sujetos. Pero no en el sentido de reproducción mecánica y absoluta que le dieron ciertas teorías, llamadas reproductivistas. En este caso, siguiendo a Puiggrós reconocemos que los procesos de inculcación descritos por algunos reproductivistas no resultaron exitosos. **“La educación - dice la autora mencionada - afortunadamente fracasó en su intención de crear clones. Lograrlo ha sido siempre la intención de cada generación con respecto a la siguiente, en casi todas las sociedades que conocemos. Es en este sentido que debemos interpretar la frase la educación es imposible: imposible como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación, como imposición exitosa de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica.”⁷**

Partiendo de estos supuestos, podemos retornar a las preguntas iniciales sobre la diversidad.

Educación, relaciones sociales y poder.

El interesante párrafo de Lewis Carroll que hemos mencionado al principio nos enseña dos cosas sobre el poder: que desde el poder se generan ciertas prácticas sociales y que desde el poder se ocultan, muchas veces, sus verdaderos significados. Y lo que se encuentra, tratando de revisar como aparece la diversidad en el contexto de las prácticas sociales, de los entornos culturales y la educación, es que el discurso de la diversidad aparece:

- en ocasiones como opuesto al concepto de igualdad.
- en otras como alternativo al mismo.
- y a veces como complementario de aquel.

Ello nos conduce a pensar como se gesta el discurso de la igualdad educativa.

La igualdad educativa y el discurso de la modernidad.

El concepto de igualdad educativa toma cuerpo en la modernidad, y en ese sentido está directamente emparentado con el discurso producto de las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas de la época (revolución francesa, revolución industrial, etc.). Ese discurso instaló en la sociedad una serie de ideas centrales, en oposición a los discursos dominantes hasta entonces, entre ellas:

- La noción de progreso, que apareció vinculada al concepto de evolución unilineal, presuponiendo que existe un continuum entre sociedades avanzadas y atrasadas, y que estas últimas deben progresar transformándose del mismo modo que las avanzadas.
- La idea de razón como opuesta al pensamiento religioso que se erigió - etnocéntricamente - desde un modelo de razón primitiva hacia un modelo de razón desarrollada (el modelo positivista de la ciencia).

⁶ SILVA, T. T. da en APPLE, M.- GENTILI, P. y SILVA, T. T. da **CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO**. Ed. Losada. Buenos Aires, 1997. Pag. 68.

⁷ PUIGGRÓS, A. **VOLVER A EDUCAR**. Editorial Ariel. Buenos Aires, 1995. Pag. 105.

- La nueva concepción de organización social (contrato social) que terminó sustituyendo a la aristocracia feudal por la burguesía industrial, como clase dominante.
- Una noción predominantemente urbana de la organización social que desplazó a la organización campesina del feudalismo.
- El discurso de los derechos del hombre y del ciudadano que suplantó al derecho monárquico.
- La propiedad privada que se instala como un valor central de la sociedad.
- La movilidad social ascendente, que se perfila como posibilidad al alcance de todos, pero condicionada a la capacidad de trabajo y competitividad.

En ese contexto, surge la concepción de igualdad educativa como derecho, y su correlato político: la Educación Pública, pero este nacimiento resulta altamente contradictorio. Para muchos, la concepción de igualdad educativa fue la consecuencia lógica del modo en que la sociedad moderna intenta plasmar:

- Los derechos del hombre y del ciudadano.
- La noción de progreso.
- La idea de razón.
- La concepción de organización social basada en el contrato social.

Sin embargo, tratando de hacer visibles las relaciones sociales que se nos ocultan, resulta interesante incorporar otras miradas. Para ello, recurriremos al pedagogo brasilero Demerval Saviani, a Louis Althusser y a Michel Foucault

La educación pública en el contexto de expansión del capitalismo industrial.

Saviani nos permite pensar que la Educación Pública, a pesar de su discurso igualitario, encubre un sistema de reproducción de la fuerza de trabajo que resulta funcional al desarrollo del sistema capitalista. La expansión industrial, característica del modo de producción capitalista, genera una necesidad de formación de recursos humanos calificados básicamente, para ser empleados en las fábricas. En este contexto socio-económico aparece el impulso a la educación pública. **“ El enfoque que emana de los clásicos de la economía política burguesa (...) - plantea Saviani – es el de que una instrucción general elemental dispensada al conjunto de los trabajadores tiene efecto benéfico sobre el proceso productivo siempre que no sobrepase los aspectos rudimentarios, lo que puede ser suplido en poco tiempo y a expensas del Poder Público ...”.**⁸

Empero la Educación Pública, y su principal creación la Escuela Pública, no solo resultan funcionales al desarrollo capitalista, como lugares de capacitación de la mano de obra industrial; sino que también puede constituirse en un eficaz mecanismo de reproducción ideológica. La escuela puede ser un instrumento sumamente apto para legitimar y reproducir el orden social impuesto desde los sectores hegemónicos de la sociedad.⁹

⁸ SAVIANI, D. **EDUCACIÓN: TEMAS DE ACTUALIDAD.** Ed. Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1991. Pag. 69.

⁹ Ver NEF NOVELLA, J. **EL CONCEPTO DE ESTADO SUBSIDIARIO Y LA EDUCACIÓN COMO BIEN DE MERCADO.** Revista **Enfoques Educativos** Vol.2 N° 2 (1999-2000). Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Sgo. de Chile, 2000.

En otras palabras, la escuela puede ser el lugar en el cuál, mediante el ejercicio de la violencia simbólica se naturalice el orden social de la burguesía industrial, que es presentado como el único orden social posible.

Sin embargo, el orden social que intentaba imponerse (mediante la educación y otros tantos mecanismos) no logra hacerlo en su totalidad. Surgen movimientos sociales que se le oponen. El anarquismo, el socialismo y el comunismo - desde lo político – y los gremios – desde lo social, comienzan a cuestionar ese orden social y su efecto central: la explotación de los trabajadores.

Frente al crecimiento de estos movimientos y el éxito de algunos de ellos en ciertos terrenos, el capitalismo recrea su estrategia y resuelve ceder algo, para no perderlo todo. Saviani nos recuerda que “ (...) **La experiencia acumulada en la resistencia a las luchas obreras conduce a la burguesía a reformular su estrategia de modo de incorporar determinadas reivindicaciones de tenor socialista, así como al propio proletariado en el orden social burgués.**”¹⁰ Este cambio de estrategia dará origen al llamado Estado de Bienestar (Welfare State) cuya vigencia se extenderá, aproximadamente entre 1940 y 1970. En esta nueva concepción del estado capitalista se observará un incremento notable de las políticas sociales (salud, educación, etc.) y en este esquema la educación pública logrará su máximo esplendor. (consolidándose un modelo dual, en el que paralelamente existirá una educación privada, regulada por el mercado, dirigida a las élites, y consecuentemente, poco extendida.)

No obstante, la combinación de una decidida acción del sistema capitalista en contra del socialismo, y las contradicciones internas del propio sistema socialista, producen el derrumbe del bloque socialista, y comienzan a poner fin a un mundo bipolar. Este proceso, cuya expresión simbólica la constituye la caída del Muro de Berlín, y que empieza a desarrollarse a partir de 1980, se caracteriza por un estado que se aparta de las políticas sociales en el contexto de salvajes planes de ajuste. En ese marco, el estado se desentiende de la educación pública y se incrementa la educación privada. La educación comienza a convertirse en un bien regulado por las leyes del mercado.

El análisis precedente, nos muestra como el discurso de la Igualdad Educativa entendido como modo de:

- garantizar la educación entre los derechos del hombre.
- posibilitar un acceso democrático al conocimiento.
- asegurar la igualdad de oportunidades en el sistema social.

resultó un espejismo que oculta una realidad diferente. La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque se gestó como parte sistema de un sistema social cuyo sustento es precisamente la desigualdad. Y aunque en la década de los 90 se intenta sustituir el discurso de la igualdad, por el de la equidad tampoco este ha generado prácticas que posibiliten concretar el sueño de la universalización de la educación.

La educación como dispositivo de poder.

Desde otro registro, podemos incorporar a este análisis la lectura de Foucault sobre el lugar de la escuela entre los dispositivos disciplinarios, entre los mecanismos de construcción de

¹⁰ SAVIANI, D. Op. Cit. Pag. 75.

poder. En esa dirección podemos partir, recordando una afirmación de Roberto Follari quién nos recuerda que el poder, cuando es autoritario: “ ... **no tolera la diferencia.**”¹¹ Esto nos conduce directamente al análisis de la igualdad educativa entendida como mecanismo homogeneizador. Así, observamos como la escuela pública escondió, detrás de su pretensión de productora de ciudadanía y de contribuyente al incremento de la igualdad social, una acción sistemática de negación de las diferencias. Esta negación de las diferencias, se expresa en la imposibilidad de reconocer a un otro diferente con iguales derechos. Esto, que podría parecer contradictorio, no lo es. Porque el problema de las diferencias es, ante todo: un problema político.

Cuando la modernidad se estructuró, como antes señalamos, desde discursos que sostenían:

- Una noción etnocéntrica del progreso, sustentada en la concepción de evolución unilineal (esto es, interpretando que las “otras” culturas se encontraban en estadios inferiores y debían ser “ayudadas” a llegar a “nuestro” estado; es decir que debían dejar de ser ellos, para ser nosotros.)
- Una idea de razón, también etnocéntrica, que postula que existe una única racionalidad válida, que no es otra que “nuestra racionalidad” (esto significa que debíamos “ayudar” a los portadores de una razón primitiva a alcanzar el modelo de razón desarrollada; es decir el modelo positivista de la ciencia).
- El sostenimiento del orden social propuesto por la burguesía industrial, en tanto clase dominante, como única concepción de orden social posible.
- O la noción de propiedad privada como único modo de entender la propiedad.

no podría sobrevenir a esto, otro intento que el de homogeneizar imponiendo la única idea de progreso, la única noción de razón, el único orden social y la única concepción de propiedad; que no son otra cosa que un arbitrario cultural, como venimos sosteniendo.

En este contexto, aparece en escena el concepto de anormalidad. Lo anormal como aquello que se aparta de la norma, como aquello que con su sola existencia cuestiona la concepción unívoca de progreso, de razón, de orden social, de propiedad.

Por eso señalamos que el llamado problema de las diferencias, es un problema político; porque lo que está en juego es el derecho y la posibilidad de esos otros (los “extranjeros”, “los marginales”, los “anormales”, etc.) a construir una cultura diferente a los dictados de la concepción unívoca, a la que nos hemos referido.

Michel Foucault analiza esto, en varias de sus obras. En algunas de ellas, desnudando los modos de construcción de verdad, en otros poniendo bajo sospecha el concepto mismo de anormalidad, y en otros tornando visibles las relaciones de poder, y como estas construyen homogeneidad. En esta última dirección, su libro **Vigilar y castigar** resulta paradigmático.

En el texto mencionado, Foucault presenta una matriz común, característica de una diversidad de instituciones disciplinarias como las cárceles, los manicomios, los hospitales, las fábricas o las escuelas. Pensemos en esta escena, que registramos durante una investigación:

Los niños ingresan al aula luego del recreo, entonces la maestra (Emilia) cuenta: - uno, dos y ... - y ese conteo opera como consigna de orden.

¹¹ FOLLARI, R. **PRACTICA EDUCATIVA Y ROL DOCENTE**. Ediciones REI -Aique- IDEAS. Buenos Aires, 1992. Pag. 20.

- Recuerden - dice Emilia - cuando yo cuento hasta tres todos deben sentarse bien, cada cual en su lugar, dejar de hablar y estar listos para comenzar la clase, no lo olviden - ...
 - Bueno - continúa Emilia - ahora van a dibujar un mapa de la Provincia de Misiones y allí van a ubicar las zonas en las cuales se cultivan las hierbas aromáticas. Pero el mapa lo van a calcar Uds. y no van a traerlo comprado, que es lo más práctico - ...
- El tiempo transcurre y los niños demoran en completar el mapa, entonces Emilia les dice: - Bueno chicos, ya es hora de terminar ... ¿ a ver quién es más veloz ? y como Uds. ya saben, quién sea más veloz y termine antes ¿ tiene un ... ? -
- Diez - repiten los niños, casi a coro.¹²

Las formaciones, las marchas y los saludos, el control exhaustivo del tiempo, la reticulación del espacio, los sistemas de premios y castigos, los regímenes de distinciones, las fiestas escolares son signos de la cultura escolar. Escenas como esta, se reiteran en la cotidianeidad de nuestra escuela.

¿ Por qué muchas de estas prácticas consideradas obsoletas, perduran ? ¿ cuáles son sus finalidades ? ¿ no colisionan acaso, con los pregonados supuestos, acerca de una escuela democrática, abierta, participativa ? ¿ no están contradiciendo una educación que postula la formación de alumnos críticos y reflexivos ? ¿ qué relaciones sociales se esconden detrás de estas prácticas ?

Muchas de esta preguntas, han encontrado algunas respuestas al considerar la escuela como mecanismo de poder, que para controlar necesita anular las diferencias. En la escuela todo tiende a unificarse: el manejo del tiempo y el espacio, los discursos, los textos, etc. y para ello ésta ha desarrollado un conjunto de rituales (las formaciones, la distribución del espacio, el uso exhaustivo del tiempo, el sistema de premios y castigos, el texto único, el cuaderno, o los actos escolares). En una investigación que desarrollé en 1997 pude observar como estos rituales constituían mecanismos de producción de sentido y promovían identidad, como configuraban modalidades a través de las cuales el poder imponía sus significaciones. Desde esta perspectiva: el discurso igualitario de la escuela se transforma en homogeneizador, y por lo tanto resulta inviable - en este contexto - que la educación pueda asumir la diferencia.

Y ahora ... el discurso de la diversidad.

En los últimos veinte años el discurso de la diversidad ha entrado en escena, siendo contemporáneo:

- al desarrollo de la globalización.
- al predominio del neoliberalismo a nivel mundial.
- a la instrumentación de las políticas de ajuste en los países de tercer mundo.
- al incremento de ciertos fundamentalismos.

Esto nos hace poner este concepto bajo sospecha. Precisamente con ese nombre **La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas.** Silvia Duschatzky y Carlos Skliar, nos advierten que su trabajo “ ... se propone poner en suspenso ciertas retóricas sobre la diversidad y sugerir que

¹² VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.** Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997. Pag. 58.

se trata, en ocasiones, de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda. La cuestión es interrogarnos sobre nuestras representaciones acerca de la alteridad, los estereotipos que nos convierten en aliados de ciertos discursos y prácticas culturales tan políticamente correctas como sensiblemente confusas.¹³

En esa misma dirección, la de poner en tensión nuestras propias concepciones sobre la diversidad como sustento de nuestras prácticas educativas, se plantean las reflexiones que siguen. Estas reflexiones se organizarán alrededor de los siguientes ejes:

- La diversidad en relación con la pobreza y la exclusión social.
- La diversidad en relación con el proceso de globalización.
- La diversidad en relación con la aceptación del otro diferente.
- La diversidad en relación con la aceptación de la diferencia.
- La diversidad en relación con los modos singulares de aprender.

La diversidad en relación con la pobreza y la exclusión social.

El modelo neoliberal que ha logrado imponerse bajo el designio de la globalización es un modelo económico-social asentado en la exclusión. Luis Yarzabal señala que la globalización “... ha generado desigualdades profundas en los niveles de progreso y desarrollo en las diversas regiones del mundo. Las ventajas del desarrollo se concentran cada vez más en un sector reducido de la población mundial, verificándose profundas y crecientes brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a bienes económicos y culturales, entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los países subdesarrollados.”¹⁴ Por su parte, un informe del PNUD nos aporta que los ingresos de los 345 multimillonarios del mundo son mayores que el ingreso anual combinado del 45 % de la población mundial¹⁵. Y los datos oficiales del INDEC, muestran para la Argentina:

Cuadro 1: LA POBREZA EN LA ARGENTINA.

Incidencia de la pobreza e indigencia en el total urbano EPH y por región estadística INDEC. Mayo 2003.

Región	Hogares bajo la línea de indigencia	Personas bajo la línea de indigencia	Hogares bajo la línea de pobreza	Personas bajo la línea de pobreza
Total Urbano EPH	17,9	26,3	42,6	54,7
Cuyo	20,1	28,2	47,2	58,4
Gran Buenos Aires	16,3	25,2	39,4	51,7
Noreste	28,5	37,3	59,7	70,2

¹³ DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. LA DIVERSIDAD BAJO SOSPECHA. REFLEXIONES SOBRE LOS DISCURSOS DE LA DIVERSIDAD Y SUS IMPLICANCIAS EDUCATIVAS. Cuadernos de Pedagogía. Rosario, 2000.

¹⁴ YARZÁBAL, L. AGENDA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Conferencia pronunciada en el marco del 25º Aniversario de la creación de la Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1998. (Inédito). Pag. 2.

¹⁵ Datos del INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 1996. PNUD. Nueva York, 1997.

Noroeste	23,4	31,2	56,2	66,9
Pampeana	17,1	24,4	41,3	52,8
Patagonia	14,3	18,5	32,9	40,7

Como bien se define en un trabajo desarrollado por el Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. **“En todas las definiciones e indefiniciones sobre inclusión-exclusión aparece siempre la idea de que se trata de una propiedad o carencia del individuo, de ser poseedor o no de algunos de los atributos fundamentales considerados necesarios para la escolarización, la profesionalización, la inserción en el mercado del trabajo.”**¹⁶ Esto nos muestra claramente como en muchas ocasiones se asocia la pobreza al desarrollo intelectual y se construyen categorías como “retardo pedagógico” o “dificultades de aprendizaje” como inherentes al sujeto, ocultando las relaciones sociales que las generan. Un ejemplo de esto podemos encontrarlo en la vinculación que se establece, frecuentemente entre fracaso escolar y escuela especial. Muchas veces, los alumnos que por diversas razones no logran acceder a los conocimientos estandarizados para la educación común, son remitidos al subsistema de la Escuela Especial, y esta práctica muchas veces supone que:

- se rotula (y estigmatiza) a los niños como alumnos con “retardo pedagógico” o con “dificultades de aprendizaje”.
- se utilizan mecanismos clasificadores entre buenos y malos alumnos, por causas atribuibles a las condiciones intelectuales de los alumnos. (ocultando su carácter social).¹⁷
- las creencias de los docentes en relación con las posibilidades de sus alumnos, inciden sobre el éxito y fracaso de estos. (efecto “Pygmalión” o la “profecía autocumplida”).¹⁸

A modo de ejemplo, analicemos esta frase de una docente recogida durante una investigación. **“Ellos pobrecitos - dice una maestra - tienen tantos problemas que no pueden aprender (...) El problema es la desintegración de la familia, no tienen estímulos y pierden la capacidad de aprender.”**¹⁹

Como consecuencia de estas concepciones, las escuelas especiales cobijan alumnos que han sido expulsados del sistema común por su condición económico-social “disfrazada” de patología.

¹⁶ ALMEIDA, M. E, ANGELINO M. A. y Otros. UN NUEVO TERRITORIO PARA LA UNIVERSIDAD. Paraná, 2003. Pag. 3.

¹⁷ Ver: KAPLAN, C. UNA CRÍTICA A LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS MERITOCRÁTICOS EN CONTEXTOS SOCIALES SIGNADOS POR LA DESIGUALDAD. Revista Temas de Psicopedagogía 7. Buenos Aires, 1998.

¹⁸ Ver: ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. PYGMALIÓN EN LA ESCUELA. EXPECTATIVAS DEL MAESTRO Y DESARROLLO INTELECTUAL DEL ALUMNO. Ed. Morova. Madrid, 1980. BOURDIEU, P. y SAINT MARTÍN, M. LAS CATEGORÍAS DEL DISCURSO PROFESORAL. Revista Propuesta Educativa. Año 9 N° 19. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1975. KAPLAN, C. (1998) Op.Cit. y KAPLAN, C. LA ESCUELA: UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD FRENTE A LA EXCLUSIÓN. Revista Ensayos y Experiencias N° 46. Buenos Aires, 2002.

¹⁹ KAPLAN, C. (1998) Op. Cit. Pag. 35.

La diversidad en relación con el proceso de globalización.

Generalmente se asocia el concepto de globalización al campo de la economía, sin embargo este resulta un concepto restringido. El impacto de este nuevo orden mundial no se ha hecho notar solo en los sistemas de producción, circulación y consumo de bienes y servicios, sino también en la reformulación de los sistemas de ideas y creencias, así como en la gestación de fenómenos socioculturales como la hibridación.

En su lado económico la globalización opera como negación de la diversidad, en tanto surge como un proceso de homogeneización. Resulta mejor, para quienes se benefician con el mundo globalizado, que el consumo sea homogéneo, porque ello implica la generación de un solo mercado - a nivel mundial - donde resulta mucho más sencillo colocar un producto.

También en el campo cultural la globalización supone la imposición de la cultura hegemónica y la negación de las diferencias, como mecanismo asociado al anterior; esto es: si se logra unificar los gustos, las modas, etc. - mediante la fuerte acción de los medios de comunicación social, entre otras estrategias - las aspiraciones de consumo de una buena parte de la población mundial serán similares y por lo tanto ello resultará funcional para la construcción de ese mercado transnacional del que hablábamos precedentemente. En este horizonte, la diversidad aparece como una disonancia ante la fuerte imposición de la lógica del mercado.

Pero retomando lo analizado respecto a la exclusión y la pobreza, podríamos afirmar que el escenario de la globalización nos presenta una paradoja:

- incorpora la lógica de un mercado que homogeiniza para vender más ...
- mientras desiguala en términos de oportunidades de inclusión social.

La diversidad en relación con la aceptación del otro diferente.

También la diversidad aparece asociada con la tolerancia, se supone que asumir la diversidad implica ser tolerantes ante las diferencias. Pero aquí también un nuevo concepto se pone en entredicho. Porque como sostiene Forster “ **Quizás nunca como ahora, en plena época de hegemonías globalizadoras y de formas asfixiantes de la homogeneidad, la palabra tolerancia se ha vuelto puro enmascaramiento ideológico, apelación hipócrita a una opinión pública que se satisface reconociendo su predisposición hacia una tolerancia cada vez más retórica.**”²⁰ Y más allá de retóricas, en los umbrales del Siglo XXI asistimos a un recrudecimiento de la intolerancia ante los diferentes en términos étnicos, religiosos, sexuales, etc. Si bien esto no es original de nuestros tiempos, la discriminación de los otros, de los diferentes ha cobrado una dimensión particular en la época contemporánea. Esta intolerancia, se expresa en los diferentes campos de nuestra sociedad y en esto la educación no es una excepción.

Un interesante estudio coordinado por Emilio Tenti Fanfani puede ayudarnos a pensar esta cuestión²¹. En este estudio, desarrollado en treinta y siete localidades del país se entrevistó

²⁰ FORSTER, R. **CRÍTICA Y SOSPECHA. LOS CLAROSCUROS DE LA CULTURA MODERNA.** Editorial Paidós, Buenos Aires, 2003. (Versión en mimeo).

²¹ TENTI FANFANI, E. y Otros. **LOS DOCENTES Y LOS DESAFÍOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN.** Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Buenos Aires, 2000.

a 2.384 docentes EGB y Polimodal. Entre los aspectos sobre los cuales se les requirió opinión se propuso a los docentes que manifestaran su predisposición para tener como vecino a un conjunto predefinido de personas caracterizadas por un rasgo típico: la condición de edad, de nacionalidad, etnia, conducta, etc.

Los resultados fueron estos:

Cuadro N° 2: ACTITUDES DE DISCRIMINACIÓN

	Me gustaría	No me gustaría	Me es indiferente	Ns/Nc	Total
Homosexuales	2.8	28.9	66.4	1.9	100
Bolivianos	7.0	9.3	81.3	2.4	100
Enfermos de SIDA	3.7	19.1	74.7	2.5	100
Extremistas de derecha	0.9	63.4	33.3	2.4	100
Extremistas de izquierda	1.1	62.1	34.6	2.3	100
Gente con antecedentes penales	0.9	71.2	25.7	2.2	100
Drogadictos	1.5	64.5	31.5	2.6	100
Suecos	12.4	2.3	83.1	2.2	100
Judíos	11.7	3.3	82.8	2.2	100
Árabes	12.3	3.5	82.1	2.1	100
Asiáticos	10.9	4.1	82.8	2.2	100
Franceses	15.5	1.7	80.5	2.3	100
Paraguayos	12.0	4.2	81.7	2.1	100
Chilenos	11.7	5.2	80.9	2.2	100
Ancianos	37.3	1.3	58.9	2.5	100
Villeros	3.6	49.7	44.2	2.5	100

Llamó la atención a los investigadores el hecho de que casi un tercio de ellos (28.9%) manifestó que “no le gustaría” tener como vecino a los “homosexuales” y que uno de cada cinco maestros opinó lo mismo respecto de los enfermos de SIDA. Por otro lado, aunque el estudio sugiere una lectura no lineal de los datos referidos a la “vecindad con los villeros”²² no deja de resultar significativo que un 49.7% rechace compartir un espacio con este

²² “El hecho de que un 49.7% de entrevistado respondiera que no le gustaría tener como vecino a “los villeros” merece una consideración particular. Es probable que este rechazo a una relación de vecindad con gente que padece una forma vistosa y extrema de exclusión económica y social se pueda deber tanto las imágenes con que se asocia esta población (peligrosidad social) como a otro tipo de razones más complejas. Una lectura no lineal de este dato puede también indicar que para los entrevistados, la “vecindad con los villeros” haya sugerido la imagen de una eventual “caída” en esa condición social verdaderamente indeseable.” (TENTI FANFANI, E. y Otros. Op. Cit. Pag. 117)

sector de la población. También este trabajo indica “... una cierta presencia de actitudes de xenofobia tanto hacia grupos étnicos tradicionales en el país como árabes y judíos, como así también y en mayor medida con poblaciones originarias de Asia y los países vecinos, de integración más reciente.”²³ Ej: Bolivianos (9,3 %), Chilenos (5,2 %) y Paraguayos (4,2 %).

Nos preguntamos, sobre como podrán estos docentes transmitir valores como la tolerancia, la aceptación de las diferencias, etc.

La diversidad en relación con la aceptación de la diferencia.

Pero la diferencia no es solo el excluido social (aunque se lo disfrace de “alumno con dificultades de aprendizaje”); ni el diferente desde el punto de vista étnico, religioso, de género, etc. Es también el que piensa diferente. Un ejemplo de ello es el caso de Martín y las Malvinas, que nos fuera relatado.

Martín (11; 2) que concurre a una escuela estatal de la Ciudad de Buenos Aires, participa en una clase sobre la Guerra de las Malvinas. Cuando la maestra cuenta su versión sobre esa situación bélica, Martín cuestiona la misma, aduciendo que en su casa se maneja otra visión sobre aquel conflicto. La maestra le dice: - Martín, yo estoy dando la clase, y, además, no vengo a la escuela para discutir sobre política -.

Martín se queda desconcertado y comenta lo sucedido en su casa. Allí se le explica que hay diversas versiones sobre la historia. Pasan unos días, y la otra maestra del grado le entrega un libro sobre el tema, y le dice: - Creo que este libro puede interesarte, pero antes de leerlo, mostráselo a tu Mamá, porque es un poco difícil y necesitarás ayuda para leerlo, y además quiero saber si ella está de acuerdo en que lo leas - .

Martín comenta eso con su madre, y deciden leer juntos el libro. Ante lo sucedido con la otra maestra, Martín dice: - Mamá, realmente no pensaba discutir con ella, cuando me dijo que no venía a discutir de política con nosotros, me dí cuenta que no había con quién hablar -.

La actitud de Martín se plantea como un modo de resistir al dispositivo disciplinario, la maestra que negó su opinión diferente sencillamente no existe.²⁴

La diversidad en relación con los modos singulares de aprender.

Analicemos estas escenas recogidas en diversas investigaciones:²⁵

La Maestra anota este problema en el pizarrón: Juan tiene 10 billetes de 2 pesos, su papá le regala 7 billetes de 5 pesos y su tío 4 billetes de 10 pesos. ¿ cuánto dinero tiene Juan ?

Marcelo: ¿ Éste problema es de sumar ?

Maestra: No, es de multiplicar y después de sumar.

Varios alumnos que habían estado sumando borran sus cuadernos.

Anita: Pero si yo sumo todo, me dá igual maestra.

²³ TENTI FANFANI, E. y Otros. Op. Cit. Pag. 117.

²⁴ VAIN, P. EDUCACIÓN ESPECIAL. INCLUSIÓN EDUCATIVA, NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. Revista *Ensayos y Experiencias* Tomo N° 49. Buenos Aires, 2003. Pag. 13.

²⁵ Ver: EDWARDS, V. LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO. Revista *Colombiana de Educación.* N° 27. Bogotá, 1993. y VAIN, P. (1997). Op. Cit. Pag. 152.

Maestra: No, miren es así ...
(La maestra escribe en el pizarrón):

$$\begin{array}{r} 2 \times 10 \\ + \quad 5 \times 7 \\ \hline 10 \times 4 \end{array}$$

Maestra: Así es como deben hacerlo ...

Maestro: ¿ Cómo podemos identificar el objeto directo, Víctor ?

Víctor. Anteponiendo la palabra “que”.

Maestro: Dame un ejemplo, Héctor.

Héctor: El señor compró un carro. ¿ Qué compró ? un carro

Maestra: Escriban al margen día, mes y año, luego: “Higiene Bucal”, subrayado con un solo color, recuerden que el color debe ser siempre el mismo.

Los niños siguen haciendo el dictado. La docente les va indicando puntualmente los subrayados, la utilización de colores, los renglones a dejar entre oraciones, etc.

A partir de estos registros nos preguntamos:

- ¿ nuestra escuela actual respeta las diferencias de modos de aprendizaje, estilos de ingreso, tiempos personales de elaboración ?
- ¿ promueve las relaciones de interioridad y la significación en los aprendizajes ?

Tampoco en este terreno la diferencia es aceptada.

¿ Conclusiones ?

Si como venimos sosteniendo:

- La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque el sistema social que le dio origen es consustancial a la desigualdad.
- Las prácticas educativas dominantes poseen un alto contenido homogeneizador, y por lo tanto resulta inviable – en este contexto - que la educación pueda asumir la diferencia.
- El discurso de la diversidad se levanta desde un modelo neoliberal que ha extremado la pobreza y la exclusión social.
- La globalización incorpora la lógica de un mercado que homogeiniza para vender más.
- La escuela pone en evidencia innumerables obstáculos para asumir la aceptación del otro diferente, en sus distintas expresiones.

¿ No deberíamos considerar cuanto de realidad y cuanto de espejismo hay detrás de la diversidad ? ... Y cuanto queda por hacer, para construir una política de la diferencia.

Bibliografía.

ALMEIDA, M. E, ANGELINO M. A. y Otros. UN NUEVO TERRITORIO PARA LA UNIVERSIDAD. Paraná, 2003.

APPLE, M.- GENTILI, P. y SILVA, T. T. da **CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO**. Ed. Losada. Buenos Aires, 1997.

BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. **LA REPRODUCCIÓN**. Editorial Laia. Barcelona, 1981.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. **LA DIVERSIDAD BAJO SOSPECHA. REFLEXIONES SOBRE LOS DISCURSOS DE LA DIVERSIDAD Y SUS IMPLICANCIAS EDUCATIVAS**. Cuadernos de Pedagogía. Rosario, 2000.

FOLLARI, R. **PRACTICA EDUCATIVA Y ROL DOCENTE**. Ediciones REI -Aique- IDEAS. Buenos Aires, 1992.

FORSTER, R. **CRÍTICA Y SOSPECHA. LOS CLAROSCUIROS DE LA CULTURA MODERNA**. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2003. (Versión en mimeo).

GUTIERREZ, A. **PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES**. Editorial Universitaria. Posadas, 1995.

KAPLAN, C. **UNA CRÍTICA A LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS MERITOCRÁTICOS EN CONTEXTOS SOCIALES SIGNADOS POR LA DESIGUALDAD**. Revista Temas de Psicopedagogía 7. Buenos Aires, 1998.

KAPLAN, C. **LA ESCUELA: UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD FRENTE A LA EXCLUSIÓN**. Revista Ensayos y Experiencias N° 46. Buenos Aires, 2002.

PUIGGRÓS, A. **VOLVER A EDUCAR**. Editorial Ariel. Buenos Aires, 1995.

SAVIANI, D. **EDUCACIÓN: TEMAS DE ACTUALIDAD**. Ed. Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1991.

TENTI FANFANI, E. y Otros. **LOS DOCENTES Y LOS DESAFÍOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Buenos Aires, 2000.

VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997.