

¿Diversidad cultural sin igualdad?

Encrucijadas en torno a la construcción de la interculturalidad y la democracia en la escuela

Cultural diversity without equality?

Dilemmas in the building of interculturality and democracy at school

Sofía Soria

Doctora en Ciencia Política
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
Investigadora Asistente
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina
a.sofia.soria@gmail.com

Paula Sciolla

Profesora en Ciencias de la Educación
Maestranda en Antropología Social
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
pau.sciolla@gmail.com

Ana Clara Beltramone

Licenciada en Comunicación Social
Maestranda en Antropología Social
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
abeltramone@gmail.com

RESUMEN

Posar la mirada sobre las relaciones sociales que se desarrollan en las escuelas pone de manifiesto un sinfín de tensiones que expresan cómo las concepciones se materializan en las prácticas de los sujetos. Así, reflexionar sobre cómo en contextos escolares la categoría de interculturalidad es aceptada o cuestionada supone situar la atención en concepciones que implican no sólo la definición de ciertos sujetos y grupos como diversos, sino también modalidades de reconocimiento de esa diversidad. En éste marco, este artículo tiene como objetivo exponer reflexiones e interpretaciones derivadas de una experiencia de intervención sobre la problemática de la interculturalidad en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba (Argentina) desarrollada en el año 2012. Por un lado, se comparten reflexiones críticas acerca del propio trabajo de intervención. Por otro lado, se exponen algunas observaciones sobre tensiones y dificultades vinculadas al reconocimiento de la diversidad cultural en contextos escolares, cuestión que remite a la presencia de encrucijadas que plantean una falsa contradicción entre igualdad y diversidad, entre convivencia y conflicto. A partir de la exposición de estas encrucijadas, se pretende mostrar cómo el problema del reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela está directamente vinculado al problema de su rol en la construcción de la democracia.

Palabras clave: Diversidad Cultural, Igualdad, Interculturalidad, Democracia.

ABSTRACT

Looking at the social relationships that take place at schools makes evident hosts of tensions that express how conceptions are materialized in the practices of individual subjects. Thus, reflecting on how the interculturality category is accepted or questioned in school contexts implies focusing on conceptions that imply not only the definition of certain subjects and groups as diverse, but also methods of recognizing this diversity. Within this framework, this paper aims to expose reflections and interpretations derived from an intervention experience on the difficulties of interculturality in a primary school from Córdoba city, Argentina, carried out in 2012. On the one side, some considerations are exposed as regards tensions and difficulties related to the recognition of cultural diversity in school contexts, an issue that refers to the existence of dilemmas that pose a false contradiction between equality and diversity, as well as between peaceful coexistence and conflict. With the exposure of these dilemmas, the aim is to show how the problems of recognition of cultural diversity at school are directly related to the problems of its role in the building of democracy.

Keywords: Cultural Diversity, Equality, Interculturality, Democracy.

Recibido / Received: 18/02/2015 | **Aceptado / Accepted:** 09/04/2015

Introducción

Desde fines del siglo XX, tanto a nivel mundial como regional, se vienen dando transformaciones vinculadas al reconocimiento de la diversidad cultural. Desde entonces, se ha venido generalizando la multiculturalidad como concepto que pretende describir nuestras sociedades como diversas, al tiempo que las nociones de multiculturalismo e interculturalidad han sido progresivamente incorporadas en las discusiones académicas y en los criterios de políticas estatales, hecho que ha llevado a hablar de un nuevo paradigma de la política vinculado a nuevos sentidos de la diversidad cultural y a la centralidad de la politización de la identidad en los conflictos sociales (Segato, 2007). En este sentido, diversas investigaciones apuntan que dichas transformaciones han sido parte de las reformas del programa neoliberal, en tanto el multiculturalismo es interpretado como la forma ideológica del capitalismo global (Žižek, 1998; Grüner, 2002), como la dimensión cultural del neoliberalismo que supone la fijación de condiciones de (im)posibilidad para las disputas de reconocimiento (Hale, 2002) y como modalidad de integración que nada o poco tiene que ver con la resolución de desigualdades sociales (Tamagno, 2006). En algunos casos, este proceso ha sido valorado como una transformación en términos de multiculturalismo liberal (Walsh, 2006; Fuller, 2004)¹.

Con singularidades regionales, nacionales y locales, el mandato de reconocer la diversidad cultural se instaló como criterio de políticas estatales, encontrando

¹ Tener en cuenta los señalamientos críticos que estas perspectivas hacen sobre las transformaciones mencionadas supone estar advertidos/as sobre el carácter no neutral del término “diversidad cultural”. Pues, su uso y circulación en el contexto de instauración y consolidación de lógicas político-económicas neoliberales indica una particular manera de nombrar y reconocer la diferencia cultural.

en el nivel educativo un terreno particularmente fértil para su desarrollo. De hecho, ya desde la consolidación democrática luego del periodo dictatorial en nuestro país, las políticas nacionales en materia educativa han incluido principios, valores y estrategias que enmarcan la valoración de la diversidad en el objetivo de garantizar mayores condiciones de igualdad (por nombrar los casos más paradigmáticos: Congreso Pedagógico, 1988; Ley Federal de Educación, 1993; Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación, 1999; Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2004; Ley de Educación Nacional, 2006). Sin embargo, enmarcándose en una interpretación que no pierde de vista la redefinición de los contextos de desigualdad a la que estuvo asociada la valoración de la diversidad cultural, desde hace tiempo diversas investigaciones de nuestro país vienen analizando críticamente la relación entre educación, diversidad cultural y desigualdad (Achilli, 1996; Díaz, 2001; Díaz y Alonso, 2004; Batallán y Campanini, 2007; Bordegaray y Novaro, 2004; Neufeld y Thisted (comps.), 1999; Novaro, 2003 y 2006; Sagastizabal, San Martín, Perlo y Pivetta, 2000; Pallma, 1994; Sinisi, 1997 y 2000; Domenech, 2004; Soria, 2012, entre otros/as).

Más allá de las interpretaciones y análisis sobre el tema, lo cierto es que la pedagogización del discurso y la práctica multiculturalista han resultado en una creciente conciencia de que la escuela pública constituiría una aliada estratégica para incidir en la transformación social (Dietz, 2004). En este marco, la escuela ha sido y es valorada como uno de los espacios privilegiados para materializar los lineamientos normativos vinculados a la diversidad cultural, no sólo para desarrollar estrategias orientadas a sujetos y grupos considerados diversos, sino también para formar a aquellos/as que, aun no estando enmarcados en esa diversidad, puedan incorporar valores y actitudes tendientes a respetar a los “otros”.

Ahora bien, pensar y problematizar el modo en que se da el reconocimiento de la diversidad cultural exige tener en cuenta la singularidad de cada caso, lo que incluye no sólo la particularidad de las políticas estatales en sus diversos niveles, sino también la particular realidad que constituye la identidad siempre precaria de las instituciones escolares. Es sobre la base de este principio que en el año 2012 realizamos una experiencia de intervención sobre la problemática de la interculturalidad en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. Tomando esta experiencia como nuestro referente empírico, nuestro objetivo es exponer cómo esa instancia nos permitió generar interrogantes sobre nuestro propio trabajo y delinear algunas hipótesis sobre las dificultades que atraviesa la escuela en la tarea de concretar el mandato de respetar la diversidad cultural. En este sentido, intentaremos argumentar que las dificultades tienen que ver con dos encrucijadas: mientras una plantea una falsa contradicción entre igualdad y diversidad, la otra plantea una falsa contradicción entre convivencia y conflicto. Exponer en qué consiste cada una de estas encrucijadas nos permitirá mostrar que el problema central que atraviesa la escuela tiene que ver con su rol

en la construcción de la democracia, es decir, con cómo la exigencia de reconocer la diversidad cultural como parte de un objetivo de consolidación democrática se vincula con concepciones sobre la convivencia social que obturan la posibilidad de politizar las prácticas escolares y posicionar a la escuela en un campo de disputa por un proyecto de interculturalidad entendido como proyecto de igualdad.

1. La Escuela Bolívar²: sus marcas particulares

La escuela en la que realizamos los talleres docentes es la Escuela Bolívar. Se encuentra ubicada en el sur de la ciudad de Córdoba, en el barrio Villa El Libertador, zona categorizada por el Ministerio de Educación de la Provincia como “desfavorable” teniendo en cuenta indicadores como la cantidad de alumnos, las condiciones socioeconómicas de las familias y del barrio. Su ubicación es un dato del que se desprende una de sus marcas particulares, ya que lindar en su costado sur-este con la Cooperativa ARPEBOCH (cooperativa de vivienda integrada por familias de diversas nacionalidades que dan origen a su denominación: ARGentinos, PERuanos, BOLivianos y CHilenos) la constituye en la opción más cercana para los/as niños/as que allí viven.

Su origen está marcado por las constantes luchas impulsadas por diversos actores e instituciones del barrio que en diferentes momentos históricos han reclamado la apertura de escuelas primarias en la zona. En un principio, en el año 1993, la escuela comenzó a funcionar como anexo de otra institución educativa, conformada en ese momento por sólo 6 aulas, un comedor y un mobiliario (sillas, mesas, bancos) aportado por las familias de la comunidad hasta la entrega definitiva por parte del Ministerio de Educación. A pesar de que más tarde, en el año 1995, la escuela consiguió su autonomía, no dejó de estar atravesada por dificultades que mostraron particular fuerza con el plan de lucha emprendido por la comunidad y los/as docentes en el año 2007 para reclamar la mejora de las instalaciones, de lo que resultó, no sin conflictos, la inauguración del nuevo edificio en el 2009. Situaciones como éstas ponen de manifiesto un rasgo particular: una activa relación entre la escuela y la comunidad en general (madres y padres en particular). Rasgo que cristaliza vínculos de compromiso y apoyo mutuo que, si bien no se circunscriben sólo a los momentos de lucha o reclamo, forjan y profundizan lazos que incluyen a madres y padres en el proyecto escolar, favoreciendo modos de apropiación e instancias de protagonismo.

Otra de las marcas particulares de la escuela tiene que ver con un proyecto educativo que se caracteriza por tomar distancia de las convenciones propias del sistema educativo, característica que su propia directora define como “propuesta descolonizadora” y “proceso no acabado”³ en el que se cruzan continuamente

² Para resguardar la identidad de la escuela decidimos darle el nombre ficticio de “Bolívar”.

³ Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Simón Bolívar, octubre de 2010.

diferentes visiones de mundo que se inscriben en un espacio de reflexión continua. El propósito de quiebre se evidencia principalmente en el corrimiento que desde la escuela se intenta producir en relación a cuestiones instituidas, definidas como “los gurú, los dioses de la educación”⁴. Con ello, se hace referencia a mecanismos naturalizados en la rutina escolar, entre los que se pueden mencionar el uso del timbre como marcación del tiempo, la portación individual de la Bandera de Ceremonias o la formación de los grupos en filas. Ante estos “gurús”, el proyecto de la Escuela Bolívar propone introducir cambios anclados principalmente en la reflexión y el cuestionamiento de aquello que viene dado como receta o procedimiento a ejecutar por el simple hecho de que siempre se hizo así. Concretamente, estos cambios se visualizan en la sustitución del timbre por la institucionalización del uso de la música como marcación del tiempo, iniciándose el recreo con la reproducción de alguna canción y dándose por terminado cuando ésta deja de sonar; el proyecto de abanderados por grupos, bajo la consideración de que los/as niños/as de las secciones de ambos turnos del último año son merecedores de portar la Bandera de Ceremonias y no sólo un/a estudiante; la práctica del agrupamiento en lugar de la formación en filas (tanto en el ingreso a clase como a la hora de salida), así como también la disposición de los/as alumnos/as en el aula.

Tanto el proceso de constitución de la escuela como los objetivos de su proyecto educativo nos invitan a pensar sobre las articulaciones y tensiones que se dan en el diálogo con el afuera (familias, colectividades, instituciones barriales, etc.). A partir de esto, podemos decir que si la escuela se problematiza a sí misma en relación a la diversidad cultural y la interculturalidad es porque desde sus inicios estuvo interpelada por actores e instituciones que se encuentran tras sus muros, hecho que la hace consciente de una realidad atravesada por las problemáticas de la desigualdad y la diversidad cultural. Y, si sus docentes se muestran inquietos/as ante la pregunta plasmada en una hoja de papel pegada en el pizarrón de la sala de maestros que dice ¿cómo pensar los actos escolares y cómo incluir la diversidad?, es porque están reconociendo y escuchando dicha realidad. Así, desde el inicio nos encontramos con una escuela entendida en sentido amplio y complejo, pues ella “no es una isla, ni una reservación, ni una institución total autocontenida, [...] no obstante es distinguible en su especificidad de un ‘afuera’ con el que interactúa [...] asimilable a una suerte de prisma que refracta lo que ocurre en torno a ella de maneras particulares y siempre deudora de su propia lógica institucional” (Noel, 2009: 54-55).

Es precisamente en la complejidad de ese diálogo entre escuela y comunidad que propusimos desarrollar nuestro trabajo. Lo hicimos plenamente conscientes de que no sería una tarea sencilla, pero el camino estaba allanado para iniciar al menos un aprendizaje conjunto: el entusiasmo del cuerpo directivo y algunos/as

4 Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Simón Bolívar, octubre de 2010.

docentes, el proyecto educativo de la escuela y la presencia de ciertos discursos sobre la diversidad cultural y la interculturalidad, fueron las puertas de entrada para nuestra experiencia de intervención.

2. La interculturalidad como teoría y práctica: diseñando la propuesta de intervención

La concreción de la propuesta de intervención en la Escuela Bolívar fue resultado de un proceso que atravesó diversas etapas, desde nuestra propia conformación como equipo de investigación-intervención hasta la elaboración de un diseño de intervención para dicha escuela.

En el año 2010, algunos/as integrantes del Programa de Investigación Multiculturalismo, Migraciones y Desigualdad en América Latina⁵ vinculados a instituciones educativas nos reunimos con el objetivo de reflexionar sobre las conmemoraciones del Bicentenario que se harían en algunas escuelas de nuestra ciudad. Realizamos registros audiovisuales de los actos escolares en diversas escuelas y, más tarde, comenzamos un proceso de análisis y de formulación de interrogantes con la expectativa de compartirlos con las respectivas comunidades educativas. Luego de entonces y hasta fines de 2011 trabajamos en ese propósito, es decir, en el análisis de los actos escolares registrados y en la discusión sobre posibles alternativas de intervención. Como resultado, avanzamos en la discusión de los ejes comunes a todas las escuelas y logramos delimitar un campo problemático general: *los procesos de construcción de nación-alteridad en los actos escolares*. Asimismo, y paralelamente, llevamos a cabo un nuevo acercamiento a las escuelas con el fin de socializar nuestro trabajo, escuchar sus necesidades en torno a la temática y ofrecer una oportunidad de intercambio para problematizar y/o enriquecer las prácticas en ellas desarrolladas.

Esta primera etapa de trabajo nos condujo a plantear preguntas en dos niveles. A nivel del problema de intervención, si el campo problemático general refería a los procesos de construcción de nación-alteridad en las instancias rituales de los actos escolares, nos resultaba todavía un poco abstracto plantear una propuesta de intervención en términos de “identidad nacional”, “alteridad”, “actos escolares”, mientras que en los nuevos acercamientos que hicimos a las escuelas nos encontramos con la dificultad de que ellas no se sentían interpeladas por ese modo de plantear el problema. Esto nos llevó necesariamente a otro nivel de preguntas, el vinculado a nuestra perspectiva de intervención: ¿cómo plantear un problema de intervención?, ¿cómo hacer que nuestro problema dialogue con los problemas e interrogantes que surgen en las escuelas?, ¿cómo plantear interrogantes que acorten la brecha entre

⁵ Radicado en el Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (CEA-UNC) y en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Córdoba (CIECS-CONICET-UNC).

“nosotros” (academia) y “ellos” (docentes)?, ¿debemos problematizar las prácticas docentes o dar apoyo a las prácticas ya existentes?, ¿cómo hacerlo? Estas preguntas nos pusieron en contexto, es decir, nos situaron en la tarea de pensar qué concepción de conocimiento subyacía a nuestra intención de intervenir y qué tipo de relación pretendíamos establecer entre conocimiento social y conocimiento académico (lo que supuso, a su vez, problematizar esta misma separación).

Fue así que, sumergidos ya en una segunda etapa de trabajo, llegamos a dos claridades. Por un lado, que debíamos formular una propuesta que las escuelas sintieran como cercana porque nuestra insistencia en trabajar “nación”, “alteridad” y “actos escolares” puso en evidencia una concepción de intervención un tanto unilateral. La claridad a la que arribamos fue que la puerta de entrada de un trabajo conjunto con las escuelas sería la “diversidad cultural”, pues observamos que este era un término menos extraño y provocaba posicionamientos, iniciativas y estrategias. En ese sentido, creímos que plantear una propuesta con preguntas que refirieran a “qué entendemos por diversidad cultural”, “cómo trabajamos el respeto de la diversidad”, “quiénes son los diversos en la escuela”, “en qué espacios y momentos damos lugar a la diversidad”, nos permitiría una cercanía necesaria para comenzar a trabajar en la problematización de algunas prácticas. Por otro lado, la segunda claridad a la que arribamos fue que debíamos atravesar el desafío de hacer un acto escolar con las maestras, es decir, plantear una propuesta de trabajo que no ofreciera respuestas iluminadoras sino la oportunidad del trabajo conjunto y la escucha atenta de las condiciones de posibilidad e imposibilidad de las prácticas docentes. De estas dos claridades resultaron dos decisiones: trabajar la relación entre diversidad cultural y actos escolares el Día de Respeto de la Diversidad Cultural conmemorado el 12 de octubre, y desarrollar la experiencia en una sola escuela a modo de prueba piloto.

Dadas la factibilidad y predisposición institucional, decidimos trabajar con la Escuela Bolívar. Los acercamientos y acuerdos con la comunidad educativa nos permitieron avanzar en el desafío de abordar la *interculturalidad como teoría y práctica*, lo que para nosotros implicaba trabajar críticamente con concepciones y prácticas vinculadas a *estrategias de reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural en la escuela*. Reconociendo que esto podía darse en diversos planos (contenidos curriculares, proyectos institucionales, aulas, fiestas y rituales, etc.), la propuesta concreta fue, por un lado, problematizar la interculturalidad como idea que refiere reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural y, por otro, motivar una práctica de reconocimiento e inclusión en el acto escolar del Día de Respeto de la Diversidad Cultural. Sobre esa base, llevamos a cabo dos talleres. El primero de ellos se tituló “¿Qué entendemos por interculturalidad?” y se llevó a cabo el 27 de septiembre del 2012. El segundo se tituló “12 de Octubre 1492–2012. Pensar el presente repensando el pasado” y se realizó el 03 de octubre. Como instancia de cierre de lo trabajado en los talleres, asistimos a los actos escolares organizados por la escuela el

11 de octubre que celebraba “el último día de la libertad de los pueblos originarios” y realizamos un registro de los mismos.

El trabajo realizado puso en evidencia algunas tensiones que no queremos dejar de mencionar, sobre todo en lo que refiere a los encuentros y desencuentros que se generaron a partir de las expectativas mutuas, como así también de los “tipos” de conocimientos que circularon en la concreción de nuestra propuesta, lo que entre otras cosas cristalizó una particular relación entre la lógica académica y la lógica escolar.

3. Los talleres: algunas reflexiones metodológicas

El primer taller se organizó en base a una dinámica que buscaba que las maestras participantes discutieran y consensuaran una definición de interculturalidad, su relación con la diversidad cultural y su anclaje en experiencias cotidianas. El encuentro comenzó con la presentación de los/as participantes y, luego, nos presentamos como grupo y explicitamos los propósitos de nuestra propuesta en general y de la actividad en particular. El primer momento del taller consistió en una dinámica de discusión grupal a partir de la cual las maestras debían formar una definición de la palabra interculturalidad con base en tarjetas que contenían palabras-ideas que nosotros mismos les facilitamos. Estas palabras-ideas surgieron del análisis que realizamos de los actos escolares y de las discusiones teóricas que mantuvimos durante ese proceso, de modo que esas tarjetas con palabras-ideas que les brindamos a las maestras representaban también parte de nuestras inquietudes en torno a cómo ellas mismas pensaban los términos “diversidad cultural”, “desigualdad”, “igualdad”, “exclusión”, “inclusión”, “conflicto”, “armonía”. Una vez concluido el trabajo grupal, el segundo momento del taller apuntó a que las maestras expusieran en ronda plenaria lo que habían consensuado. Más tarde, y a modo de cierre, se proyectó un corto audiovisual titulado “Proverbio Chino”⁶ con el objetivo de concluir la actividad reflexionando sobre los estereotipos y el carácter variable de las fronteras que marcan la diferencia con “otros”.

El segundo taller tuvo el propósito de que las propias maestras se reconocieran como participantes activas en la construcción del significado y sentido del 12 de Octubre, fecha en la que se conmemora el Día de Respeto de la Diversidad Cultural. La introducción del encuentro estuvo a cargo de nuestro grupo, retomamos las ideas de interculturalidad que surgieron en el taller anterior e introdujimos algunas ideas desde una perspectiva propia, al mismo tiempo rescatamos la importancia de los actos escolares en la vida de la escuela y del contenido histórico de esa efeméride en particular. Luego, en un segundo momento, con la consigna “contemos nuestro propio 12 de Octubre”, las maestras tuvieron que armar su propio relato en base

⁶ Dirigido por Javier San Román (2006). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=nJg_Ru4DXVU

a la selección de distintos materiales didácticos que pusimos a su disposición y que expresaban distintas visiones que surgieron de la primera experiencia de taller respecto de la interculturalidad, la nación, la diversidad cultural y los actos escolares. Después de ver, leer y escuchar las diversas opciones, las maestras armarían su propio Día de Respeto de la Diversidad Cultural.

Los talleres nos dieron la oportunidad de hacer algunas aproximaciones a los discursos circulantes en torno a las temáticas trabajadas. El primer encuentro nos permitió un acercamiento a las miradas de las maestras en torno a la interculturalidad, las definiciones armadas en conjunto pusieron de manifiesto sentidos que marcaban límites entre lo conflictivo y lo armónico, lo inclusivo y lo excluyente: mientras lo armónico e inclusivo quedaron asociados a la interculturalidad, lo excluyente y conflictivo fueron definidos como algo “malo”. El segundo encuentro puso en escena los distintos puntos de vista dentro del cuerpo docente en torno al 12 de Octubre. En este sentido, la mayoría de las maestras estuvieron de acuerdo en cuestionar el relato hegemónico sobre esa fecha, lo que se manifestó en sus críticas a los materiales que expresan posiciones tradicionales y estereotipadas sobre el encuentro entre españoles e indígenas. Sin embargo, las diferencias se percibieron al momento de tomar decisiones sobre cómo contar la historia, qué mostrar, cómo transmitir un nuevo relato, el modo de considerar la violencia y el conflicto, si aludir o no al presente. Estos acuerdos y diferencias evidenciaron dos cuestiones: por un lado, los posicionamientos personales sobre el tema y la inevitable heterogeneidad que debemos tener en cuenta cuando trabajamos en contextos escolares; por el otro, la complejidad que implica construir un relato distinto al oficial más allá de los consensos evidentes porque, tal como lo expresó una maestra en uno de los talleres, el problema es cómo transitar el “vacío” entre lo “viejo” (aquello aprendido en la trayectoria formativa) y lo “nuevo” (las políticas de reconocimiento y respeto a la diversidad que llegaron a la escuela en los últimos años).

Asimismo, de los talleres pudimos extraer algunos aprendizajes en relación a nuestro propio trabajo de intervención. Sin desconocer la importancia de discutir las condiciones sociales que han instituido diferencias y jerarquizaciones entre conocimientos, nos interesa sobre todo enfatizar cómo los talleres cristalizaron tensiones en relación a las colaboraciones que pretendíamos establecer para la producción de un conocimiento reflexivo en torno a la interculturalidad que luego se tradujera en práctica. En este sentido, nuestro propósito siempre fue el de generar una colaboración que se orientara a problematizar y enriquecer las prácticas docentes vinculadas al reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural; sin embargo, mirando retrospectivamente nuestro trabajo, advertimos que los talleres *nos* pusieron en evidencia. Con esto queremos decir que, si bien nuestra intención fue ofrecer algunas herramientas que creíamos útiles para el logro de aquel objetivo, algunos sentidos comunes y ciertas prácticas sedimentadas sobre lo que implica

intervenir siguieron operando en el desarrollo de la experiencia, hecho que cristalizó tensiones entre las prácticas escolares y las prácticas académicas.

A pesar de que nos propusimos articular nuestras inquietudes con las demandas de la institución, se dieron desencuentros por momentos difíciles de saldar. Esto no niega que hayamos logrado importantes colaboraciones para la problematización de la temática intercultural, ya que el interés de la escuela por trabajar el Día del Respeto de la Diversidad Cultural en el marco de su proyecto descolonizador fue en todo momento considerado. Sin embargo, las distancias se sintieron al menos en tres niveles. En primer lugar, la diferencia de los tiempos y ritmos propios de la escuela y de la academia complejizaron el proceso, sobre todo porque los plazos planteados para las actividades fueron “interrumpidos” por el calendario escolar (feriados, conmemoraciones, reuniones obligatorias) y algunas coyunturas (un breve periodo en el que la escuela estuvo tomada por los vecinos en reclamo de una invasión de ratas que no lograba resolución). Esa percepción de permanente interrupción y retraso fue de algún modo el síntoma del desencuentro entre nuestras expectativas y una lógica escolar que, al no sentirla como propia, no pudimos aprovecharla como instancia de reflexión y rediseño de la intervención. En segundo lugar, la dificultad para resolver productivamente la percepción social sobre el rol de la universidad y la academia vinculada al dominio de un saber especializado, marcó por momentos algunas distancias con las maestras porque, en nuestro afán de no ser percibidos como poseedores de un conocimiento legitimado, interpretamos muchas veces la colaboración como borramiento de las diferencias entre saberes. Finalmente, la tercera distancia se puso en evidencia cuando las docentes manifestaron sus necesidades concretas durante el desarrollo de los talleres en relación al espacio en el cual concretar una estrategia de reconocimiento de la diversidad cultural. Mientras ellas priorizaron el aula como espacio clave para trabajar la temática, como grupo insistimos en el escenario de los actos escolares como momento fundamental en la formación de relatos de nación-alteridad y reconocimiento de la diversidad cultural; lo que finalmente resultó en que la necesidad planteada con expresiones tales como “nos cuesta mucho a nosotros, en las aulas nos cuesta descolonizar, es muy difícil trabajar en la diversidad, con la diversidad de chicos...”, no encontrará en los talleres un tratamiento prioritario.

Las tensiones descriptas actuaron como un espejo de nuestras propias lógicas y decisiones, devolviéndonos un aprendizaje sobre lo que implica intervenir y generar instancias de producción de conocimientos con “otros”. Transcurrido el tiempo y mirando a la distancia el proceso que transitamos, creemos oportuna una reflexión de Briones (2013: 8-9) que seguramente puede servir de insumo para futuras prácticas de intervención:

[E]ntendemos a veces ingenuamente que la colaboración es *per se* mutuamente enriquecedora... si entendemos como fin de la colaboración el logro de un

cierto sincretismo de conocimientos en todo tema y aspecto, tal vez más que fertilización mutua estemos propiciando un empobrecimiento... la colaboración debe entenderse siempre como una invitación abierta que puede ser aceptada y en un punto suspendida o rechazada, porque los intereses dejan de ser ecualizables.

Sin duda, los distintos acercamientos a la escuela implicaron una búsqueda continua marcada por el desafío de redefinir el diseño de la intervención en función del campo de acción escogido, lo que tuvo sus logros y dificultades. Es por esto que destacamos las tensiones y los aprendizajes, pero sobre todo nos quedamos con una reflexión: trabajar *desde* y *con* saberes y prácticas diversos en torno a una temática requiere de una experiencia analítica para captar e historizar las relaciones de poder que los atraviesan, al tiempo que de una experiencia práctica para construir estrategias de intervención que permitan indagar, cuestionar y transformar esos saberes. Lo que, inevitable y fundamentalmente, exige la mirada atenta hacia nosotros mismos y el modo en que pretendemos trazar puentes con “otros”.

4. ¿Diversidad cultural sin igualdad?: el papel de la escuela en la construcción de la democracia

Los talleres nos permitieron entrar al universo de una experiencia escolar atravesada por significaciones sobre la diversidad cultural, así como por acuerdos y desacuerdos sobre cómo incluir y reconocer a los sujetos y grupos enmarcados en esa diversidad. De los nudos problemáticos que surgieron nos interesa destacar particularmente uno: *el papel de la escuela en construcción de la democracia*. Aunque nuestro foco fue problematizar la interculturalidad, diversas significaciones hechas por las maestras nos permiten sugerir que subyacía un problema vinculado a la idea de democracia. Claro está, dicho problema no surgió espontáneamente, pero lo planteamos a modo de hipótesis surgida del ejercicio de pensar críticamente las aristas problemáticas que fueron sucediéndose en los talleres. ¿En qué sentido podemos decir que los talleres escenificaron el problema del papel de la escuela en la construcción de la democracia? Veamos.

Cuando las maestras tuvieron que debatir lo que significaba la interculturalidad, coincidieron en que es una idea que expresa la superación de exclusiones y desigualdades, así como también un horizonte deseable de convivencia social que ellas mismas nombraron con los términos “descolonización”, “inclusión”, “convivencia”, “respeto”, “diálogo”, “vínculos”, “tolerancia”. Así, en la tarea de discutir y definir el concepto de interculturalidad, se dio un consenso bastante claro sobre su valor como posibilidad y estrategia de inclusión de una diversidad cultural por mucho tiempo negada. Esta fue la intervención de una de las maestras cuando tuvo que exponer ante sus colegas lo discutido y acordado en grupo:

Bueno, nosotros a la interculturalidad [la] pensamos... como que dos palabras, así muy fuertes y como importantes, la inclusión y la descolonización, dos palabras fuertes ¿no? Que tienen que ver con la interculturalidad, tienen que ver con el respeto a los otros, una convivencia y vínculos armoniosos, y con la diversidad cultural, que a la vez se convierte en multiculturalidad. Que todo esto provoque encuentros, basado en luchas de años, también diálogo [...] Y la colonización, como lo opuesto ¿no?, como desencuentro, como desigualdad, destrucción, esto de creer que somos todos iguales. (Taller “¿Qué entendemos por interculturalidad?”, Escuela Bolívar, 27 de septiembre de 2012)

Esta definición expresa cómo la interculturalidad era definida como una situación opuesta a una lógica de colonización identificada con “desencuentro”, “desigualdad”, “destrucción”, “esto de creer que somos todos iguales”. Sin embargo, en el marco del intercambio, nos encontramos con la dificultad de profundizar sobre las implicancias de cada una de las ideas expresadas por las maestras, tanto aquellas que referían a la interculturalidad como aquellas que remitían a su imposibilidad. Es por esto que, con el ánimo de compartir preocupaciones más que sentenciar verdades sobre la escuela, nos interesa plantear un interrogante que consideramos importante para repensar procesos de construcción intercultural en contextos escolares como parte del desafío de consolidar relaciones sociales democráticas: ¿qué relación hay entre interculturalidad, desigualdad e igualdad? Con esta pregunta queremos llamar la atención sobre una preocupación que, a nuestro entender, conecta con esa dificultad para abrir el debate en el contexto de los talleres: si la interculturalidad es lo opuesto a una colonización asociada a “desigualdad” y a “esto de creer que somos todos iguales” ¿de qué lado queda finalmente la igualdad?, si la creencia de que somos todos iguales remite a la colonización ¿nos queda la opción de desechar la apuesta por la igualdad en el camino de construir un proyecto intercultural como parte de la consolidación democrática?

La dificultad para debatir en qué sentido la interculturalidad se articulaba a los problemas de la desigualdad y la igualdad, nos lleva a sugerir la presencia de encrucijadas en la escuela que imposibilitan construir contextualizada y situadamente un proyecto democrático que conjugue igualdad y reconocimiento de la diversidad cultural. En este sentido, una encrucijada deriva del carácter abstracto del mandato de respeto de la diversidad cultural que expresa principios rectores que no siempre se traducen en prácticas reflexivas y transformadoras. Pareciera darse un desencuentro entre preceptos democratizadores y condiciones de posibilidad, cuestión que Novaro y Diez (2012: 44-45) expresan con claridad cuando tematizan las dificultades de desarrollar estrategias de inclusión en el contexto de un modelo escolar que todavía no ha podido desarticular del todo los aspectos más sedimentados de la escuela tradicional:

En los últimos años, los docentes han sido convocados a democratizar y a replantear su práctica para dar lugar a la diversidad. Sin tiempo ni posibilidad

de mirar lo instalado y ser partícipes protagónicos en la construcción de algo nuevo, casi como si se tratara de capas superpuestas con mandatos contradictorios, más que superarse, las visiones y representaciones tradicionales son tapadas u ocultadas, pero afloran inevitablemente. La coexistencia del discurso nacionalista y del respeto por la diversidad no debe ocultar el hecho de que durante mucho tiempo la escuela fue implícita o explícitamente expulsora de aquellas poblaciones ‘portadoras’ de rasgos considerados incompatibles con los que, en el imaginario social, conformaban la ‘identidad’ o la ‘cultura nacional’. En la política ‘de reconocimiento y reparación’ que ha comenzado a definirse en los últimos años el riesgo más bien consiste en diluir la desigualdad en una revisión histórica no siempre articulada con los nuevos contextos económicos y socioculturales.

De estas observaciones nos interesa destacar no sólo las dificultades institucionales y formativas que las/os maestras/os enfrentan para convertirse en protagonistas de prácticas transformadoras, sino también —y fundamentalmente— el riesgo de diluir el problema de la desigualdad y la igualdad en revisiones descontextualizadas. Retomando nuestra experiencia de intervención, podemos decir que el carácter abstracto y descontextualizado del mandato de reconocimiento de la diversidad cultural obtuvo de algún modo la posibilidad de discutir en qué sentido la desigualdad e igualdad podrían relacionarse con la interculturalidad, ya que las claridades que se dieron a nivel de lo que la interculturalidad era en términos normativos se diluyeron cuando fue el momento de pensar en términos concretos y cotidianos. Sobre este punto, las observaciones de Batallán y Campanini (2007: 161) resultan sugerentes cuando indican cómo la incorporación en las escuelas del respeto de la diversidad cultural, heredado del relativismo cultural, ha sido bajo la forma de un precepto moral que ha redundado en la pérdida de su potencialidad analítica para comprender y tramitar los conflictos inherentes a la construcción democrática, resultando de esto una aparente paradoja:

[P]uede decirse que la potencialidad crítica del precepto relativista actúa predominantemente en el plano normativo de control de comportamientos, debido a una aparente paradoja que sostiene, por un lado, la obligatoriedad de la escuela en difundir y sostener *una* norma universalmente válida para todos y por otro, en su misma obligación de respetar la diferencia cultural de grupos —“otros”— que dentro de ellas son supuestamente portadores de *una* cultura particular.

La aparente paradoja resulta de creer que a la escuela le resulta difícil garantizar dos principios supuestamente contradictorios —igualdad y diversidad—. Pero la misma tiene menos que ver con una imposibilidad *per se* que con la circulación de sentidos comunes que las autoras remiten al cierre conceptual que se produce con el concepto esencialista de cultura que, al postular a cada cultura como unidad autocontenida y entidad localiza, no deja otra opción que el respeto de su

inconmensurabilidad mediante la asunción de un comportamiento moralmente aceptable: la tolerancia. Sin embargo, la paradoja es sólo aparente porque no se trata de moralizar el respeto del “otro” como portador de *una* cultura cerrada y esencial, sino de poner en marcha prácticas reflexivas en torno a las relaciones sociales que instituyen fronteras culturales entre sujetos y/o grupos. De allí que lo central sea otorgar densidad contextual e histórica a la igualdad y la diversidad, es decir, no reducir estos principios a fórmulas abstractas y descontextualizadas, sino de analizar el contexto que hace necesaria su aplicación y pensar creativamente sus modalidades de concreción.

Tanto la descontextualización como la moralización del precepto de respeto de la diversidad cultural, nos ayudan a dar sentido a las dificultades que tuvimos en los talleres cuando intentamos avanzar en la profundización de la relación entre interculturalidad, desigualdad e igualdad, ya que las definiciones parecían estar relativamente claras a nivel de principios rectores pero más difusas en relación a cómo construir concreta y situadamente la relación entre igualdad y diversidad. Esto resultó particularmente evidente cuando preguntamos a las maestras en qué sentido los problemas de la igualdad y desigualdad se vinculaban con la interculturalidad, obteniendo como respuesta no sólo dudas sino también certezas de cierto sentido común que equipararon igualdad con homogeneización. De allí que la expresión pronunciada por una de las maestras en la que la colonización quedó asociada a “esto de creer que somos todos iguales” nos diera la pista para conjeturar que el problema tenía más que ver con sentidos comunes instalados sobre la igualdad y la desigualdad, pues la cuestión parecía situarse en la conjura de la homogeneización y no en el desafío de construir de manera contextualizada una relación entre igualdad y diversidad cultural más allá de meras abstracciones.

Ahora bien, la moralización del precepto de respeto de la diversidad cultural y el concepto esencialista de cultura a la que se encuentra asociado, se articulan con otro problema igualmente importante: un sentido común según el cual la democracia tiene que ver con la superación de los conflictos y la construcción de la armonía. Así, las significaciones que en los talleres docentes circularon en torno a cómo reconocer la diversidad cultural y cómo tramitar la dimensión conflictiva que supone su presencia, cristalizaron otra encrucijada que refiere al sentido de la democracia. Esto pudimos apreciarlo en el momento en que las docentes tuvieron que definir qué lugar le cabía a la violencia y el conflicto en el proceso de construir un proyecto intercultural en la escuela.

Durante el primer taller, esta fue la intervención de una de las maestras cuando tuvo que compartir ante sus colegas la noción de interculturalidad que se había discutido en grupo:

Este... y que bueno [la interculturalidad] es una creación, una creación, eh... una relación entre todos nosotros, entonces pusimos ahí el nosotros como

englobando todo eso. Y veíamos también el tema de los conflictos, obviamente toda esta cuestión de colonización y descolonización trae conflictos y el conflicto siempre es malo (Taller “¿Qué entendemos por interculturalidad?”, Escuela Bolívar, 27 de septiembre de 2012).

A su vez, en el segundo taller, se dio un debate entre las maestras cuando tuvieron que posicionarse ante la violencia de los hechos del 12 de Octubre:

M1: contar el 12 de octubre desde el presente, desde el contexto, con lo que los chicos tienen y traen [...] entonces, reflexionar sobre eso, el 12 de octubre desde el presente. Y lo que no contaría... no contaría esto de la matanza, que vinieron ellos directamente a imponer

M2: ¿por qué no?

M1: porque lo veo como muy impuesto, como el encuentro

M2: pero es la verdad

M1: si pero no se los contaría todavía, yo estoy pensando en los chiquitos [de primer ciclo]

M2: pero me parece a mí, son como dos niveles, el posicionamiento puede ser contar lo que sucedió, el tema es después encontrar las estrategias o cómo adaptar eso porque estamos trabajando con niños

M1: claro, pero no generando violencia, odio, o sea, sí se podría contar para los más grandes, pero yo pienso en primer grado, esto de que los chiquitos necesitan establecer vínculos, integrarse, y no sé si eso ayudaría

M2: a mí me parece que, si bien nosotros hemos intentado el cambio de paradigma, de cómo nosotros fuimos educados en la escuela y la enseñanza que recibimos, como docentes hemos tratado de posicionarnos desde otro lado, pero en el medio ha quedado como un vacío y creo que para romper con algo hay que instaurar otra cosa con la misma fuerza, y eso es lo que nos ha faltado. Vamos y después en el acto mostramos otra cosa y hay mucha mezcla, y no nos definimos totalmente, entonces es lo que por ahí, pienso, hay que empezar (Taller “Pensar el presente repensando el pasado: contemos nuestro propio 12 de Octubre”, Escuela Bolívar, 03-10-12).

Estas significaciones que las maestras pusieron en escena durante sus intervenciones, nos permiten señalar que otra de las encrucijadas que debe enfrentar la escuela en el camino de reconocer la diversidad cultural tiene que ver con un sentido común que dicta que la construcción de relaciones sociales respetuosas debe evitar los conflictos y favorecer la armonía. A nuestro entender, esto remite a un problema directamente vinculado a la democracia porque lo que estaba en juego en los intercambios de las maestras era la preocupación por cómo construir

la interculturalidad como ideal de convivencia y sobre qué principio edificarlo: ¿conflicto o armonía? Esta es una encrucijada que alude a *un* sentido de la democracia que plantea la superación del conflicto como única vía posible para la integración social, de allí que las expresiones que sugerían evitar la tematización del conflicto se vincularan con sentidos comunes que relacionaban la convivencia intercultural con “armonía”, “respeto”, “consenso”, “diálogo” e “integración”.

Esta concepción sobre la democracia que no valora el papel del conflicto en la construcción de relaciones sociales ha sido ampliamente discutida y uno de sus aspectos más cuestionados ha sido, precisamente, el presupuesto según el cual la democracia debe orientarse a la construcción de un consenso sin exclusión. Esta no es más que una concepción que sostiene la creencia de una contradicción entre convivencia y conflicto, pero esta contradicción es tal sólo si asumimos que los principios que están a la base de una comunidad democrática —en este caso, igualdad y reconocimiento de la diversidad cultural— tienen un sentido cerrado que debe cumplirse a rajatablas. Sin embargo, otra idea de democracia puede ayudarnos a imaginar una escuela que asuma un papel protagónico en un proyecto que articule de modo diferente igualdad y reconocimiento de la diversidad cultural. Las observaciones de Mouffe (1999: 18-19) nos ayudan en este sentido:

En lugar de considerar la democracia como algo natural y evidente o como el resultado de una evolución moral de la humanidad, es importante percatarse de su carácter improbable e incierto... Precisamente, la confrontación sobre las diferentes significaciones que se ha de atribuir a los principios democráticos y a las instituciones y las prácticas en las que se concreten es lo que constituye el eje central del combate político entre adversarios... El ideal de la sociedad democrática —incluso como idea reguladora— no puede ser el de una sociedad que hubiera realizado el sueño de una armonía perfecta en las relaciones sociales. La democracia sólo puede existir cuando ningún agente social está en condiciones de aparecer como dueño del fundamento de la sociedad y representante de la totalidad.

Si aceptamos esto como válido, no se trata de que la escuela apueste por la realización de un concepto cerrado de igualdad y respeto de la diversidad cultural, pues esta empresa la pondría en la encrucijada de tener que decidir entre igualar o respetar al “otro”, entre integrar o asumir los conflictos que la atraviesan. Encrucijadas que, a nuestro modo de ver, tienen al menos dos consecuencias atendibles: por un lado, la equiparación del reconocimiento de la diversidad cultural con la superación de la homogeneización que oblitera la pregunta por la igualdad; por otro lado, la negación del conflicto como elemento constitutivo de relaciones sociales democráticas. Se trata, más bien, de reconocer que la apuesta por un proyecto intercultural en el marco de la democracia implica prácticas políticas y no asunciones morales, lo que supone algo más que estar de acuerdo sobre la bondad moral de relaciones interculturales basadas en el respeto o tolerancia mutua, ya que

se trata de confrontar las diversas interpretaciones que existen sobre la igualdad y la diversidad cultural para poder articular un proyecto contextual y situado.

Una escuela que se plantee el desafío de respetar la diversidad cultural puede hacerlo más allá de las encrucijadas y contradicciones señaladas, ya que el problema tiene que ver fundamentalmente con cómo ciertas concepciones sobre la igualdad y desigualdad, las culturas y la convivencia, animan determinadas prácticas y obstaculizan otras. Sólo reconociendo que los principios de igualdad y diversidad cultural son siempre disputables y abiertos a la redefinición es posible, tal vez, imaginar una escuela comprometida con prácticas políticas orientadas a comprender críticamente las relaciones sociales que han edificado fronteras culturales y a construir marcos de convivencia más allá de principios abstractos. Esto permitiría la posibilidad de imaginar un proyecto de interculturalidad como proyecto de igualdad en el que lo universal y lo particular no se contradicen sino que se conjugan de modo singular. En este sentido, tanto las observaciones de Batallan y Campanini (2007: 171) como las de Mouffe (1999: 21-22), plantean que el atajo a las encrucijadas mencionadas es la construcción de otro tipo de ciudadanía:

Este propósito [de superar la paradoja] vuelve necesaria la distinción analítica entre la ciudadanía —entendida como presupuesto de validez de la convivencia social con sus premisas de la libertad y la igualdad— y la ciudadanía como producto histórico, cuyos alcances y contenidos concretos son disputados en la lucha ideológica y en las confrontaciones político contingentes .

Sólo mediante la multiplicación de las prácticas, de las instituciones y de los discursos que modelan ‘individualidades democráticas’ se puede contribuir a consolidar el consenso acerca de las instituciones democráticas [...] [A la ciudadanía democrática] es preciso concebirla como ejercicio de la democracia en las relaciones sociales, que son siempre individuales y específicas, lo que requiere una real participación en las prácticas sociales que tejen la trama tanto del Estado como de la sociedad civil. Por tanto, no se trata de desembarazarse de las determinaciones particulares, de negar las pertenencias ni las identidades para acceder a un punto de vista donde reinara el individuo abstracto y universal. Hoy en día, el ciudadano democrático sólo es concebible en el contexto de un nuevo tipo de articulación entre lo universal y lo particular...

Apostar por una ciudadanía democrática que no remita a principios abstractos y universales puede ser un “atajo” a las encrucijadas señaladas. En esa tarea la escuela puede reconocerse como institución protagónica, aunque no exclusiva, en el diseño de una convivencia democrática orientada no sólo a comprender las condiciones histórico-políticas que han edificado fronteras culturales, sino también a construir formas situadas de igualdad y reconocimiento de la diversidad cultural. Esta no es, por cierto, una tarea sencilla, pero puede ser una manera distinta de transitar los desafíos y dificultades cuando la escuela debe afrontar el mandato de inclusión y

reconocimiento que viene de la mano de la exigencia de avanzar en la consolidación democrática.

Consideraciones finales

Transitar el diseño e implementación del proyecto de intervención que llevamos a cabo, nos permitió revisitarse no sólo las discusiones que mantuvimos conforme se desarrollaba la experiencia, sino también dar densidad conceptual y política a las interpretaciones que hicimos sobre el proceso.

En ese camino, pudimos mirar reflexiva y críticamente nuestras propias prácticas y supuestos en torno a lo que significa trabajar *con* “otros” determinadas temáticas. Advertimos que nuestras iniciativas no dejaron de estar atravesadas por certezas que en muchos momentos evidenciaron tensiones entre una lógica académica —con sus tiempos y modos de resolver problemas— y una lógica escolar —atravesada por ritmos y contingencias que exigen a las instituciones escolares reinventarse día a día—. Tensiones que pueden ser graficadas con una expresión habitual que circula en ellas y que apunta precisamente a marcar una de las dinámicas que define su identidad: “entre lo urgente y lo importante”. En este marco, las maestras con quienes emprendimos colaboración nos enseñaron que lo urgente es muchas veces lo importante, lo que no implica necesariamente postergar iniciativas sino más bien ejercitar estrategias que valoren la fecundidad de las cuestiones urgentes para la problematización de diversas temáticas. El aprendizaje tiene que ver, entonces, con atravesar ese “entre” con quienes pretendemos colaborar en vistas de identificar problemas y diseñar estrategias, intentando no caer en dos extremos igualmente estériles: la intervención descontextualizada o la colaboración idealizada. Y así avanzar, por un lado, en una experiencia analítica que permita problematizar las relaciones de poder que atraviesan prácticas académicas y escolares y, por otro lado, en una experiencia práctica que incentive la creatividad y el diseño de estrategias.

Asimismo, repensar y analizar nuestra experiencia de intervención nos abrió un mundo de significaciones en torno al reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela escogida. La presencia de ciertas categorías vinculadas a esas significaciones no fue un dato menor al momento de proponer una práctica de intervención, ideas como las de “descolonización”, “interculturalidad” o “multiculturalidad” fueron las que permitieron iniciar el diálogo y dar legitimidad a nuestra propuesta. Ello nos dio la pista de que un cambio de paradigma está ya en movimiento pero que, en cada contexto escolar, está atravesado por dificultades y desafíos sobre los que es preciso detenerse para poder avanzar.

Así, en la Escuela Bolívar, pudimos identificar dos encrucijadas que imponen dificultades para concretar prácticas de reconocimiento e inclusión de la diversidad

cultural: una que plantea una contradicción entre igualdad y diversidad cultural, otra que plantea una contradicción entre convivencia y conflicto. Sin embargo, tal como pudimos exponer, son sólo aparentes contradicciones que encuentran su base en concepciones de sentido común. Por un lado, una concepción esencialista de cultura hace suponer que los “otros” son expresión de una alteridad inconmesurable ante la cual sólo queda la virtud moral de la tolerancia y el mantenimiento de una igualdad abstracta, ya que avanzar en una igualdad identificada con homogeneidad plantearía una contradicción con el reconocimiento de la diversidad cultural. Por otro lado, una concepción de convivencia democrática entendida como armonía hace suponer que sólo queda el camino de la tolerancia, el respeto y el diálogo sin conflictos, pues de valorar el conflicto como parte de las relaciones interculturales pareciera ser contradictorio con un ambiente democrático. Ante estas falsas contradicciones, queremos enfatizar que se trata de sentidos comunes cuya historicidad podemos reconstruir críticamente para, desde allí, avanzar hacia discursos y concepciones que habiliten prácticas más allá de la bondad moral de la tolerancia y de la armonía. Entender el reconocimiento de la diversidad cultural como una forma de construir igualdad contextualmente, así como concebir al conflicto como una instancia constitutiva de la construcción de relaciones interculturales como momento de la democracia, puede colaborar en el logro de ese objetivo. Trabajar por un proyecto de interculturalidad como proyecto de igualdad, asumir que su alcance y contenido resulta siempre de la disputa política en contextos situados, es parte de un desafío democrático en el que la escuela tiene mucho por hacer todavía.

Que la escuela pueda reconocerse como institución protagonista en el desafío democrático es una tarea con una potencialidad invaluable, ya que de ello resultará que en cada contexto escolar pueda concretarse una relación singular entre universalidad y particularidad. Pero, reconocer que la escuela tiene un papel central en la construcción de la igualdad democrática, no implica dejar de señalar que dicha tarea involucra también a otros actores e instituciones. Desandar ese sentido común que dicta “la escuela puede salvarnos” es también parte de la tarea, porque de otro modo estaríamos una vez más haciendo caso omiso de los contextos de desigualdad que exigen una democratización en varios planos y niveles.

Bibliografía

- Achilli, E.** (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Batallán, G. y Campanini, S.** (2007). El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”. *Revista de Antropología Social* (16), 159-174.
- Bordegaray, D. y Novaro, G.** (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural

- Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social* (19), 101-119.
- Briones, C.** (2013). Conocimientos sociales, conocimientos académicos: asimetrías, colaboraciones, autonomías. *desiguALdades.net, Working Paper* (39), 1-15.
- Díaz, R.** (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz, R. y Alonso, G.** (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dietz, G.** (2004). "Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas". En G. Carrera y G. Dietz (Eds.), *Patrimonio Inmaterial y Diversidad Cultural* (pp. 31-51). Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- Domenech, E.** (2004). "Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?". *Astrolabio* (1). Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/154>
- Fuller, N.** (2004, octubre). *La interculturalidad. Una propuesta polémica*. Conferencia dictada en el Seminario Interdisciplinario El Perú desde una perspectiva mundial, Lima, Perú.
- Grüner, E.** (2002). *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires: Paidós.
- Hale, Ch.** (2002). "Does multiculturalism menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala". *Journal Latin American Studies* (34), 485-524.
- Mouffe, Ch.** (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós.
- Neufeld, M. R. y Thisted, A.** (comps.). (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Noel, G.** (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Novaro, G.** (2003). "Indios", "aborígenes" y "pueblos originarios". Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones sociales. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 1 (1), 199-219.
- Novaro, G.** (2006). "Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riegos". *Cuadernos Interculturales*, 4 (7), 49-60.
- Novaro, G. y Diez, M. L.** (2012). "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos". En: C. Courtis y M. I. Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo* (pp. 37-57). Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.

- Pallma, S.** (1994). *La escuela de villa: un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza*. Buenos Aires: mimeo.
- Sagastizabal, M. A.; San Martín, P.; Perlo, C. y Pivetta, B.** (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: IRICE.
- Segato, R.** (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sinisi, L.** (1997, julio-agosto). *Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica*. Ponencia presentada en el V Congreso Argentino de Antropología Social, La Plata, Argentina.
- Sinisi, L.** (2000). "Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo". *Revista Ensayos y Experiencias*, 6 (32), 50-60.
- Soria, S.** (2012). "Reforma educativa, democracia y diversidad cultural en la Argentina de los noventa". *Diálogos Pedagógicos*, X (20), 12-30.
- Tamagno, L.** (2006). "Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos indígenas". *Diario de Campo, Suplemento: Diversidad y Reconocimiento. Aproximaciones al Multiculturalismo y la Interculturalidad en América Latina*, 21-32.
- Walsh, C.** (2006). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En C. Walsh, A. García Linera y W. Mignolo *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Del Signo.
- Žižek, S.** (1998). Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek *Estudios Culturales. Reflexiones sobre multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.