

# Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad

CARLOS V. ZAMBRANO

**La incorporación de la diversidad como eje de reflexión y acción en sistemas de educación incluyentes en América Latina, atravesada por la cuestión del reconocimiento y respeto de las identidades culturales, nacionales, étnicas, raciales, religiosas y genéricas, sugiere un nuevo contexto para los debates educativos. Con la búsqueda de la diversidad se redefinen la calidad, eficacia, equidad y responsabilidad social de la educación planteadas por las reformas, así como plantea una renovación y resignificación de las tensiones entre uniformidad y diferencia y lo construido y lo objetivado, que afectan la comprensión de la relación cultura-educación-política. Requiere de una actitud mental crítica y abierta cuyo eje de funcionamiento epistémico sea la deconstrucción-reconstrucción, para captar los efectos actuales de la diversidad cultural en la educación.**

**E**n América Latina, la reflexión y la acción sobre y desde la diversidad cultural renuevan los planteos sobre su centralidad como eje articulador de la sociedad y el Estado. Las reformas estatales y educativas no han abordado el tema ni medido el impacto que el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural tiene sobre los sistemas educativos, que siguen pensándose desde una lógica homogeneizante. Aquí interesan tanto los efectos globales que dicho reconocimiento produce sobre la diversidad misma, como las consecuencias de ésta en la educación; en particular sobre los contenidos que reafirmen y transmitan la diversidad. Nuestra hipótesis es que el cambio de percepción sobre la diversidad cultural aumenta las presiones para diversificar las prácticas educativas y orienta al sistema educativo hacia la construcción social de una educación para la diversidad, que por sus características incluyentes coadyuva a la integración de colectividades plurales, a una mayor igualdad educativa, y a una reducción de los riesgos identitarios.

---

CARLOS V. ZAMBRANO: antropólogo y politólogo colombiano; director del programa de investigación sobre Gobernabilidad Cultural de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá; coordinador de la Red Iberoamericana de Investigaciones Interdisciplinarias en Relaciones Interétnicas.

**Palabras clave:** educación, diversidad cultural, Colombia, América Latina.

## Repensando la diversidad

El reconocimiento de la diversidad cultural en América Latina modifica la percepción sobre su propia realidad social y cultural. La transformación de dicha percepción es fuente, parte y resultado de un cambio progresivo y conflictivo, que se desenvuelve de una manera compleja y multidimensional, con implicaciones no solo sobre los sujetos que incorpora sino sobre la redefinición de la sociedad en su conjunto. En la presente década algunos frutos del reconocimiento de la diversidad cultural saltan a la vista en forma de adecuaciones institucionales, reformas jurídicas, definición de políticas, elaboración de presupuestos y surgimiento de nuevas organizaciones y actores sociales.

Esta diversidad plantea una serie de cuestiones importantes y potencialmente decisivas –sostiene Kymlicka– en temas como derechos lingüísticos, autonomía regional, currículos educativos y símbolos nacionales. ... Encontrar respuestas moralmente defendibles y políticamente viables a dichas cuestiones constituye el principal desafío de nuestras sociedades.<sup>1</sup>

La naciente concepción no sustituye a la moribunda; su apropiación es dinámica y está mediada por una transición caracterizada por tensiones que la afianzan a medida que se resuelven. Como la solución de un problema engendra otros, el afianzamiento de la nueva se relativiza introduciendo la noción de riesgo, que releva la de crisis y, suscita a la vez, la preocupación sobre el sentido de la confianza en una sociedad en cambio.

El mundo de la diversidad –anota Giddens– nos plantea nuevos riesgos y nuevos retos, no es apocalíptico, pues no se encamina inevitablemente a la catástrofe ... implica riesgos que otras generaciones anteriores no han enfrentado y porque se están enfrentando además con los instrumentos de las generaciones anteriores, sin la evaluación crítica.<sup>2</sup>

La educación no es ajena a esta situación, porque en gran medida a ella le corresponde la socialización de la percepción que una sociedad tiene de sí misma. Cómo se ha enseñado a ver la diversidad cultural; cómo se la está viendo y cómo transmitirla de aquí en adelante son algunos desafíos que su reconocimiento traslada a la educación. La diversidad no puede seguir siendo pensada como un componente agregado de la sociedad, sino como un escenario que se constituye en el centro de todas sus observaciones y decisiones. Se impone repensar el camino recorrido, a partir de: 1) explorar los viejos problemas aún no resueltos y los nuevos (diseño de currículos multiculturales, diversidad para la totalidad de la nación, traducción de textos a idiomas vernáculos y de éstos al español, capacitación sobre la diversidad, qué historia enseñar, qué sociedad aprehender y qué cosas saber); 2) indagar por qué una vez conquistado su reconocimiento se nos refundió la posibilidad de otorgarle centralidad a la diversidad cultural en la reconfiguración del campo educativo y en la creación del orden social plural que de ella se deriva; y 3) identificar si se han establecido o no las relaciones adecuadas entre diversidad cultural y

1. Will Kymlicka: *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona, 1996, p. 13.

2. Anthony Giddens: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Península, Barcelona, 1997, p. 45.

educación, y, si se ha confundido o no la realidad objetiva de la diversidad con la construcción social de la educación para la diversidad.

### **La diversidad ampliada**

La diversidad ha estado presente desde Heródoto como problema de la historia, pasando por Vitoria como sujeto emancipatorio y rebelde, hasta Vico como motor del desarrollo de las naciones. Tales paradigmas muestran la antigüedad del asunto y su vigencia contemporánea. Tienen epígonos modernos en mentes latinoamericanas que han restituido para sus sociedades el valor de lo diverso, lo han consagrado en sus constituciones y lo están ampliando. En poco menos de 10 años, América Latina ha reconocido su objetividad, ha escogido –según el país– formas de interpretarla e intervenirla, ha decidido modos de educarla y gobernarla y ha encontrado procedimientos de participación para edificar su presente y su futuro. No obstante, lejos de ser una conquista definitiva, las disputas por su real inclusión y por una caracterización más compleja de cara a las realidades actuales no se agotan. La objetividad de la diversidad cultural se enfrenta aún a ciertas tradiciones que la ven como rezago y no como característica de la sociedad, a ciertas mentalidades que presumen el desarrollo cultural bajo la óptica de su homogeneización y no de la pluralización, a lenguajes que generan universos simbólicos unitarios singulares y no múltiples, y a discursos que la neutralizan aparentando ser progresistas. Confrontada así, su existencia se revela más imaginada que descubierta; sus realidades no se hallan sino que se producen socialmente y se representan culturalmente mediante una gresca de poderes, muchas veces revestidos de confrontación académica y experta. El prototipo latinoamericano de diversidad está centrado en el mundo indígena; si bien éste persiste transformado, no es la totalidad de la diversidad creciente de nuestra época. Sin embargo, es de esa concepción que se hereda la idea de una educación para la diversidad y el espíritu de lucha para su materialización paulatina. La percepción-conciencia plural de las sociedades, comunidades, poblaciones, países y regiones subalternas, es el reflejo de una ruptura de la dominación cultural y política y de una redefinición de las pugnas por las hegemonías en los planos locales, regionales y globales. Los mundos simbólicos y culturales se deconstruyen-construyen en forma permanente, en medio de ambientes de incertidumbres identitarias y de conflictos entre lo tradicional y lo moderno, peculiaridad más de la naturaleza del cambio, que de un desorden que reclama el regreso al pasado. Si todos los pueblos conservaran intactos dichos mundos, desembocaríamos en un estancamiento cultural. El impulso para los cambios en las percepciones de las sociedades, proviene de la lucha por el poder en el que las construcciones de las diferencias culturales, y las imágenes de las sociedades, sirven de dispositivos que coadyuvan a tenerlo y lo convierten en energía cultural. La emergencia y producción de una percepción ampliada de la diversidad no solo es signo de su vitalidad y progreso, sino de su poder<sup>3</sup>.

3. Carlos Vladimir Zambrano: «Diversidad y democracia. Riesgo y reto para una Colombia del siglo XXI» en *Revista Javeriana* N° 653, tomo 132, Bogotá, 1999, pp. 165-172.

## Transformaciones y transición cultural

Desde 1990, se observan en Latinoamérica dos tipos de transformaciones en relación con la percepción de una diversidad cultural, ampliada y complejizada, que podemos apellidar en extensión y en profundidad. Las transformaciones en extensión tienen que ver con: a) La visibilidad y la comparecencia de la variabilidad del mundo indígena. Hace apenas unos años los libros de historia, al tratar el pasado indígena, rescataban su gloria arqueológica (México, Guatemala, Colombia, Venezuela, Perú), que invisibilizaba su presente conflictivo y marginal. La resurrección se plasma tanto en los libros de historia como en los de los presupuestos. Resultado de ello es que volvieron a tener nombre propio: wayú, u'wa, a'wa, nahua, miskito, bribi, chipaya, mapuche, matabo, etc., carácter de pueblo singular tras de su etnónimo y, derecho a ser educados –por ellos mismos con maestros nativos– según sus usos y costumbres y en sus propias lenguas. La multiplicación de las etnias no es un milagro; es el desocultamiento de la diversidad, que generó además el renacer de otros pueblos que la etnohistoria había declarado difuntos: los chontales, yanaconas, chorotegas, pijaos, y pastos resucitaron de entre los anaqueles de los archivos y mostraron unas ciudades invadidas de indígenas desde Buenos Aires hasta Ciudad de México<sup>4</sup>.

b) La aparición en el escenario de la diversidad de otros actores no indígenas; los gitanos, los inmigrantes (judíos, árabes, chinos, japoneses, vascos), los negros, los grupos de género, las comunidades religiosas y los nacionales en otros países (comunidades colombianas en el exterior). Tales presencias alteran el predominio de lo indígena en las discusiones sobre la diversidad y amplían los escenarios de esta última, que se ha visto enriquecida con los movimientos regionales, la insurgencia de las provincias, como señaló Fals Borda. El reconocimiento de la diversidad cultural ha difundido la importancia del otro, y simultáneamente ha permitido tomar conciencia de que nosotros somos a la vez otro, replanteando el problema de la diversidad tradicionalmente visto en una sola dirección<sup>5</sup>. Al incorporar las transformaciones en extensión, la diversidad manifiesta una interacción intensa y compleja en todos los órdenes. Son las transformaciones en profundidad que están relacionadas con: a) Los corolarios que se desarrollan al poner en evidencia el carácter parcial del concepto de diversidad que existe en la región; la diversidad estaba siendo concebida para unos y no para un todos pluralizado. Al ampliarse el horizonte de la diversidad es posible concebir un país como totalidad diversa e incluyente, no como una totalidad homogénea y genérica. Sin embargo, aunque las condiciones culturales actuales –ordenamientos, representaciones y construcciones, así como los poderes, disciplinas y saberes– brindan todos los recursos para pensar según la primera forma, existen mentalidades que aún se sostienen en la segunda y que todavía reproducimos. La

4. *Ibíd.*, pp. 170-172.

5. Henri Giordan: *Las sociedades multiculturales y multiétnicas*, Documentos de Debate N° 1, Most-Unesco, París, 1995, pp. 12-15.

situación refleja la emergencia de una condición transicional y trasnacional de nuestras percepciones sobre la diversidad que es ambigua, a veces contradictoria, muy conflictiva y provocadora; en fin, riesgosa. b) Rescatada de su invisibilidad la diversidad se instala en el presente; este cambio es central en la profundización de las transformaciones. En el nivel interno, afros, migrantes, indígenas, raizales, etc., muestran una diferenciación clasista que está muy lejos de ser modelo de comunidad, la propiedad privada entre ellos revela casos de promoción de solidaridades que han desaparecido de algunos sistemas tradicionales, los campesinos quieren volverse indígenas y los indígenas profesionales urbanos, las organizaciones sociales étnicas se vuelven electorales, etc. Rica, compleja y estimulante realidad que además tiene que relacionarse –por su carácter estructural– con otra que nace del mismo reconocimiento de la diversidad; se vuelven parte del Estado y se desmovilizan los discursos que antes les daban cohesión y resistencia; aparecen conflictos de representación entre líderes indígenas modernistas y autoridades tradicionales; se gestan tensiones y rupturas en áreas de convivencia interétnica; y emergen problemas entre culturas y confesiones religiosas, etc. Además, la diversidad cultural transcurre en medio de los conflictos estructurales de cada país –violencia política, militarismo, desplazamientos de población y narcotráfico– sin cuya consideración ninguna interpretación respecto de ellos puede ser objetiva. En el nivel externo, también la institucionalidad de la nación varía; se amplía la burocracia para ella, se abren programas en todas las entidades, y se introducen nuevas preocupaciones teóricas<sup>6</sup> y nuevas necesidades de aplicación pública. c) La apropiación de una particular idea de lo público y de lo privado, de lo institucional ajeno y propio, lo legítimo e ilegítimo, da paso para que la diversidad asuma la política. El reconocimiento de la diversidad se expresa como un dispositivo ambiguo porque al aceptar sus estrategias como estrategias de Estado consolidan un Estado-nación que las requiere para legitimarse. Sin embargo, éste no coloca a la diversidad como centro de sus reformas. Además, mientras aquí los estudios se enfocan a constatar la legitimidad alcanzada por el reconocimiento mediante intensas investigaciones de la cultura tradicional, en otros países se instalan en la lógica de la lucha por la hegemonía y dominación continental<sup>7</sup>. d) Finalmente, tres procesos inciden en la profundidad de las transformaciones de la diversidad cultural: la globalización, que no la destruye pero que altera todos los mecanismos de integración y articulación social, a través de políticas y derechos internacionales y de la estandarización de sus procedimientos. La modernización de los Estados introduce un campo novedoso de pugnas entre la diversidad y sus relaciones de fuerza, desplazando las reivindicaciones sociales por demandas de ajustes burocráticos. Y la democratización, que bajo la legitimidad del reconocimiento a la diversidad cultural escamotea la posibilidad de una verdadera redistribución del poder y el relevo de las elites dominantes<sup>8</sup>.

6. Daniel Mato (coord.): *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*, Unesco-Nueva Sociedad, Caracas, 1994.

7. Néstor García Canclini: *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo, México, 1995.

8. Francesc Pedró y José Rolo: *Los sistemas educativos iberoamericanos en el contexto de la*

En suma, las transformaciones en extensión y profundidad de la diversidad son el follaje de un árbol cuyas raíces se hunden en una transición profunda que es preciso estudiar, con paciencia y detalle. Es necesario superar el discurso del «logro democrático», para avanzar en el análisis de cómo el reconocimiento de la diversidad está afectando la organización, comportamientos, relaciones intra e interétnicas, formas de liderazgo, discursos, cotidianidad, etc., de sus sujetos, para trazar los correctivos necesarios y allanar el camino de la comprensión sobre cómo es la transición y qué significa para la diversidad cultural —en cada país— y para la región en su conjunto. Y, de paso, ojalá se resuelva la paradoja de unos derechos que defendiendo las culturas, las transforman conflictivamente mientras las defienden.

### **Educación para la diversidad**

¿Existe en América Latina una educación para la diversidad cultural? La respuesta es afirmativa, pero el único ejemplo es la etnoeducación referida a los pueblos indígenas de cada país. De ellos se deducen dos cosas: que son la diversidad cultural y que la educación para la diversidad es la educación dirigida a ellos. Se elude así la comprensión de la pluralidad de un país, concebido como totalidad diversa. Un país no se define diverso solo por la presencia indígena. Esta dislocación del concepto de diversidad es paradójica —pues aunque son muchos y variados los pueblos indígenas, en el fondo es singular, distintiva y típica de ellos— y, es uno de los principales problemas en discusión. La diversidad se ha complejizado y ampliado, se ha transformado con la presencia de nuevos actores y nuevos anhelos, requiriendo un sentido más integral. Esta percepción no compromete la existencia de los pueblos indígenas ni los logros de la etnoeducación latinoamericana, pues sin duda, en el plano del reconocimiento de los derechos a ejercitar la diversidad cultural, es la vanguardia indígena la que ha tenido mayor presencia histórica y, en materia de derechos indígenas, la etnoeducación ha sido el instrumento mejor desarrollado y más legitimado<sup>9</sup>.

¿Qué sentido distinto al ya indicado, tiene educar a una parte de la diversidad para sí misma y desde sí misma, si no se educa a quienes se relacionan con ella?; ¿sería importante que el resto de la sociedad se «etnoeducara»?; ¿ello no pondría de cara a la mayoría de la población con ese tipo particular de diversidad, coadyuvando a que se piense a sí misma, viéndose reflejada en el espejo de los otros?; ¿los ciudadanos de un país sin distinción de razas, credos, orígenes, etnias, regiones, género, están siendo educados para convivir entre ellos y con los demás?; ¿cómo pensar entonces una educación que además de respetar la especificidad otorgue un grado de comprensión de la diversidad? La construcción de una educación para la diversidad se puede dar en el marco de una sociedad en cuyo corazón y cerebro fluyan los otros y

*globalización. Interrogantes y oportunidades*, VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, OEI, Sintra, 1998.

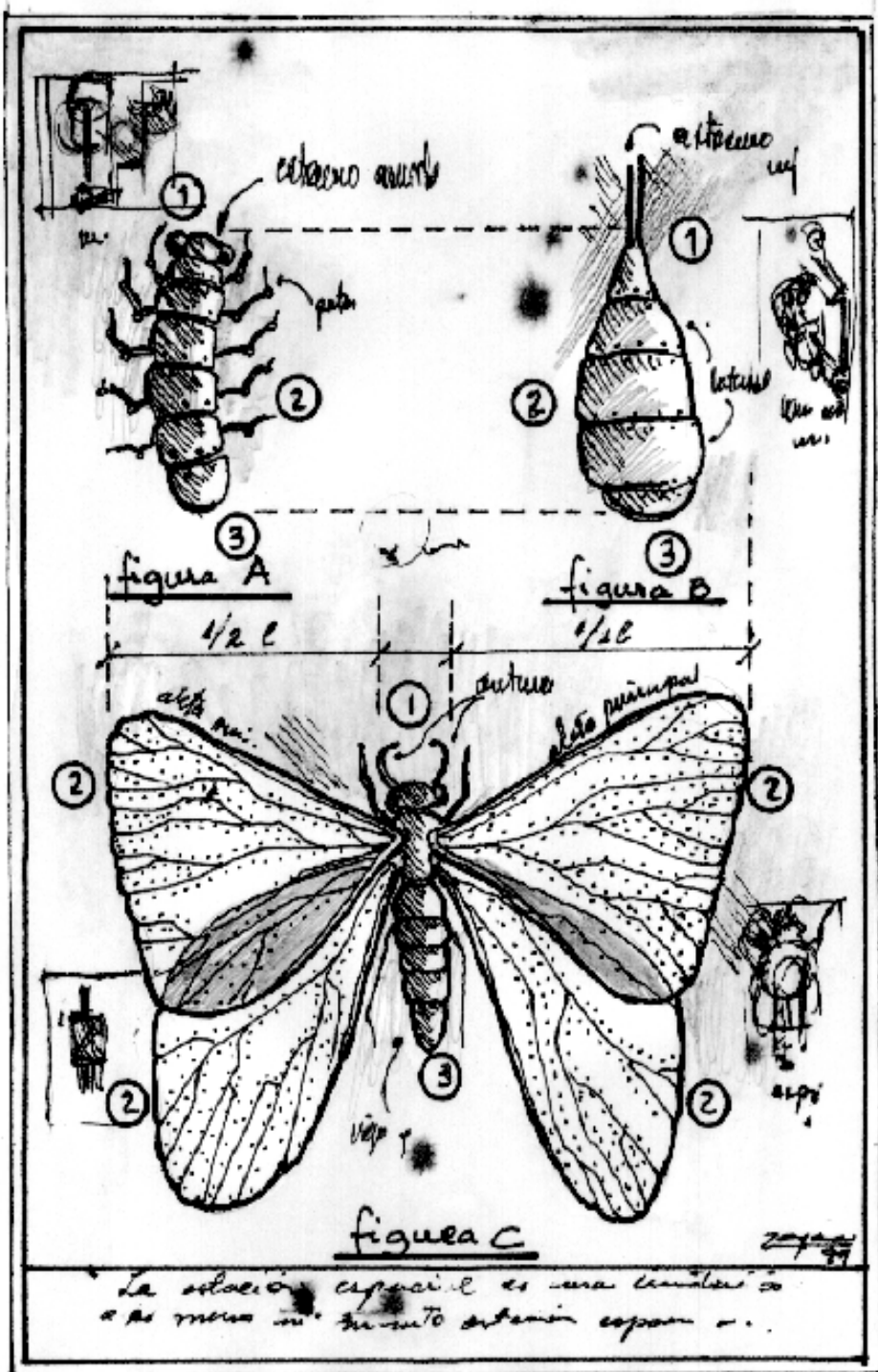
9. Georg Grünberg (coord.): *Articulación de la diversidad. Tercera reunión de Barbados*, Biblioteca Abya-Yala, Quito, 1995.

el nosotros. Al pensar la relación educación-diversidad cultural, se pretende introducir en el debate sobre las políticas educativas la concepción de una educación para la diversidad en tanto heterogeneidad educativa para la diversidad cultural. Es decir, como el conjunto de educaciones particulares impartidas de manera diferencial a unas comunidades, que aunque compartan rasgos similares, se conciben como distintas. Tal es el caso, por ejemplo, de la educación impartida en un colegio hebreo, o en una región o confesión determinadas. La etnoeducación es ejemplo de un gran subsistema que, para el caso colombiano, representa a 81 pueblos indígenas, siendo el más pertinente para afirmar que existe una heterogeneidad educativa en el continente y que se debe sostener. La educación para la diversidad cultural procura concentrar los esfuerzos en buscar, imaginar, crear y experimentar un tipo de educación cuya función es la de articular, enlazar y unir lo distinto, y concertarlo y acoplarlo para generar lenguajes claramente diferenciados, pero vinculados. Aspira con ello no solo a incorporar los logros alcanzados y los no resueltos hasta el momento<sup>10</sup>, sino los deseos del país pluralizado. Una educación en donde como colectivo, como sujeto diverso no-indígena, me sienta interpretado, interpelado y convocado. Ahora bien, el autoconcentramiento de la etnoeducación en los pueblos indígenas sigue siendo necesario para fortalecer sus identidades étnicas y culturales, tan vulnerables ante los embates modernizadores y globalizantes; pero no es menos cierta la necesidad de una educación pensada a fin de reestructurar lo colectivo y fomentar la producción de referentes para la pluralidad, incluyendo las identidades nacionales, regionales y locales del mismo modo inseguras en la actualidad, por el traslado de la soberanía de los Estados a los bancos y la delegación de la organización social y cultural a los fondos monetarios, que de paso, potencien el desequilibrio de su hegemonía y mengüen su daño.

### **Campo educativo de la diversidad**

Sin embargo, el etnoanismo de algunos expertos no-indígenas defensores a ultranza de la etnoeducación unidireccionada, ha cerrado filas contra toda posibilidad de pensar la educación para la diversidad ampliada, porque ven amenazado el fuero indígena. A su voluntarismo oponemos la historia: a lo largo del siglo xx se superó la visión aniquiladora de los otros, transformándola en indiferencia educativa tutelada por la Iglesia, que durante la secularización de los Estados nacionales se convirtió de la religión católica a la del integracionismo liberal bajo la forma de educación indígena. Esta última, confrontada por la resistencia a homogeneizarse, transigió hacia una educación bilingüe-bicultural (usada en Estados Unidos desde mediados de siglo para hispanos, italianos y griegos), que bajo los auspicios de los derechos humanos de la tercera generación forjó el concepto de etnoeducación para la preservación y reproducción de las identidades y las culturas. La pregunta es si será posible mantener tal dinamismo a lo largo del siglo xxi, de tal suer-

10. Juan Carlos Tedesco: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Alauda Anaya, Madrid, 1995.



La silencia espacial es una limitación  
 a la misma en el mundo exterior copan - .



te que se consolide la educación para los grupos étnicos y los pueblos indígenas, y se desarrolle la propia para las poblaciones afroamericanas, las comunidades religiosas, los grupos de género y otras colectividades que emerjan configurando una plurieducación, que finalmente, al dotar de diversidad a la diversidad como totalidad de un país, dé paso a una educación relacional para la diversidad de todos y para todos.

Si lo anterior expresa la forma como se ha ido imaginando, produciendo y realizando el campo educativo de la diversidad, se puede concebir ésta como la emergencia de un modelo educativo referido a la diversidad, en medio de lo que se puede llamar la construcción social de la educación para la diversidad en América Latina. Tal perspectiva es constructivista; vale decir, considera que el «mundo real» es una creación social en permanente transformación, en oposición a la objetivista que lo considera natural, inmutable y externo al ser humano. Presupone su historia anterior y su presente, así como de las tenencias que le siguen como realidades que coadyuvan a su concreción. El modo de emergencia además de reflejar la forma de concentración y diferenciación de la diversidad en el campo educativo, muestra cómo se crea un poder para la diversidad, y de qué manera se amplía su percepción de cara al sistema educativo, con lo cual permite involucrar objetiva y analíticamente otros actores y situaciones. Lo que este hecho genera es un ambiente propicio para pensar de manera distinta y actuar en consecuencia. Dice Bourdieu que «un grupo movilizad por y para la defensa de sus intereses (educativos), solo puede llegar a existir a costa y al cabo de una labor colectiva de construcción inseparablemente teórica y práctica»<sup>11</sup>. Asimismo, con este punto de vista se puede focalizar la dinámica de la construcción social de la educación para la diversidad, según la cual la diversidad cultural afecta al sistema educativo y viceversa, recíproca y dialécticamente. La diversidad es afectada por el sistema institucional, pero a su vez ella lo afecta con una diversificación de los intereses pedagógicos, didácticos, curriculares, etc., para integrar un sistema educativo pluralista. Para avanzar en su comprensión teórica, es necesario repensar su concepción y algunos conceptos, que nos permitan seguir el camino de este ensayo.

**El campo educativo** de la diversidad cultural se concibe como un campo de fuerzas e intereses, que se confrontan, alían, imponen y resisten, para controlar y transmitir una particular forma de ver e instruir a los sujetos adentrados en él. Bourdieu ha señalado cómo el campo produce e impone en el público una forma particular de ver la realidad, lo que lo convierte en un instrumento formidable para mantener el orden simbólico, y por lo tanto el *status quo*, pero también para transformarlo. Es un campo de luchas por el control del proceso educativo que varía según el país, la época y el sistema educativo. Las pedagogías, los currículos, la evaluación, la contratación, los presupuestos, etc., al fin y al cabo son el corolario en que se manifiesta el poder dominante resultante del campo educativo<sup>12</sup>.

11. Pierre Bourdieu: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona, 1997, p. 75.

12. *Ibíd.*, pp. 70-75.

**Participación educativa** es la capacidad real de contribuir a la construcción del campo educativo y participar en él, entendida como la movilización que reivindica lo plural de una población con el fin de idear, crear, escoger, producir y transformar los contenidos socializadores de la educación, y dar forma a las instituciones que tengan la función de llevarlos a cabo. Valoriza tanto los procesos de resignificación para ser sujeto de sus alcances, como las luchas por conseguirlos. Niega el déficit de socialización, y enfatiza en la diversificación de los focos socializadores. Es estructurante de lo educativo, con capacidad para la participación en todo el proceso y por lo tanto, con criterio para definir todos los aspectos de la institucionalidad y su operatividad. Este escrito se considera como parte de tal movilización.

**El proceso educativo** expresa dos sentidos. Uno, que la participación educa en forma de socialización política, y que puede ser incorporada como un componente más de la educación. Y dos, la educación para la diversidad en sí misma. Los sistemas educativos no evolucionan en el vacío; se desarrollan dentro de contextos particulares e historias singulares que evolucionan bajo las tensiones de sus propias dinámicas. No son las instituciones escolares las que crean el contenido para la socialización ni el único lugar para recibirlo; por el contrario es el tipo de socialización el que define el diseño de las instituciones en el proceso educativo<sup>13</sup>. Introduce el presente, en la medida en que se reconoce que lo que hago contribuye a construir el campo educativo que se quiere y a afianzar la identidad en esa búsqueda, sin que medien futuros engañosos.

### **Acerca del problema de los contenidos**

¿Cuáles pueden ser y cómo introducir de manera eficaz temas de la diversidad en el currículo escolar, que reduzcan el riesgo generado por los cambios organizacionales de la educación? Los contenidos son un desafío en sí mismos, pues se precisa cambiar los modelos con los que se han pensado. Intentarlo significa incorporar en sus diseños la múltiple relación entre saberes locales de la diversidad, saberes emergentes, fragmentados y marginales de la cibercultura, saberes profesionales descalificados en la jerarquía científica y saberes dominantes. Un acoplamiento bastante complejo que, más que funcional, es epistemológico. Una nutrición basada en el concepto de qué son las vitaminas, minerales y proteínas, puede acoplarse con el que concibe el alimento como la agilidad de la zarigüeya, el color de la mora, la tranquilidad de la gallina y la fuerza del maíz. Además, independientemente uno del otro, permite organizar la producción, control y manejo de sus nutrientes con procedimientos calculados por computador. Esto puede ser comprendido en toda su significación epistémica por un antropólogo, un shamán de la tribu o un experto de Harvard. Así, el nuevo lance pedagógico está en desarrollar hábitos intelectuales que ante el cúmulo de información y de conocimientos generados por la sociedad contemporánea, desarrollen formas de pensamiento humanas, creativas y resolutivas. La pedagogía para la diversidad no debe ser solo transmisora de una serie de conoci-

13. J.C. Tedesco: ob. cit., pp. 85-89.

mientos abstractos, acumulados por la humanidad a través del tiempo; debe destinarse a generar destrezas para que todos podamos disponer de ellos de manera concreta y por lo tanto estratégica para resolver problemas puntuales. «Pensamiento es disposición estratégica de conocimientos», señaló Lévi-Strauss, y Foucault instruyó que la insurgencia de lo sometido requiere de la transmisión del saber histórico como resultado de la lucha entre epistemes<sup>14</sup>.

Existe la necesidad de transversalizar los contenidos, porque si bien hay unos que son útiles para las identidades locales, no han logrado develar su razón de ser en las mentes de quienes no viven tal cultura. Sin embargo, es posible dar a conocer como se produce el racismo o el fundamentalismo y cómo los reproducimos bajo sutiles formas de dominación y hegemonía presentes en el etnocentrismo contemporáneo. Aparece un núcleo focal (proceso local) y uno transversal (proceso universal) en el que cada quien pueda observarse a sí mismo –reconocerse etnocentrista o xenófobo– y descubrir las maneras sociales y culturales de producción de la diferencia y de la identidad. Tal vez esto permita replantear el etnocentrismo, generando mayores posibilidades de convivencia y tolerancia, no ante un sujeto subjetivado, sino ante unas relaciones sociales objetivadas en la misma diversidad que es preciso relevar.

### **El sentido de la diversidad educativa**

¿Qué sentido tiene estimular las propuestas que defienden la educación para la diversidad cultural cuando las reformas neoliberales han generado un quiebre profundo<sup>15</sup> en las estructuras educativas latinoamericanas? Más que dar una respuesta, lo que aquí se impone es redondear el problema y sus alcances. Mirarlo con el sentido común, que exige el realismo de un «No quiero más esperanzas, déme una realidad», del desencantado grafiti de alguna pared latinoamericana. Si Weber le otorgó estatus sociológico al desencantamiento, el saber popular le da poder cultural: «Al pan pan y al vino vino», claridad, concreción y contundencia, para señalar no el fin de la esperanza sino el inicio de su desaparición como mentira y engaño. Convoca a enfrentar la reinterpretación de los anhelos<sup>16</sup>, a «coger el toro por los cuernos», en tanto recurso ante el deterioro de todas las condiciones de vida educativas y sociales en la región. Cuando se piensa en el Estado, afirma Bourdieu que sospechar demasiado siempre es poco. Puiggrós lo confirma claramente<sup>17</sup>. Es preciso sospechar del Estado neoliberal y su política educativa pues prepara a la gente para un mercado laboral destinado a un grupo favorecido –al que la mayoría no tendrá acceso– mientras vacía el resto de la oferta de trabajo, descentraliza no para mejorar la calidad educativa sino para trasladar a la sociedad una responsabilidad que la sociedad ya le había delegado con sus aportes fiscales, evalúa

14. Claude Lévi-Strauss: *El pensamiento salvaje*, FCE, México, 1975; Michael Foucault: *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1980.

15. Adriana Puiggrós: «Educación neoliberal y quiebre educativo» en *Nueva Sociedad* N° 146, Caracas, 1996, pp. 90-101.

16. Norbert Lechner: «Democracia y modernidad. Ese desencanto llamado posmoderno» en *Revista Foro* N° 10, Bogotá, 1989, pp. 35-45.

17. A. Puiggrós: ob. cit., pp. 90 y ss.

la educación no para la corrección de los problemas y el redireccionamiento de las alternativas sino para su eliminación, y evade la educación gratuita para todos mientras fragua el desmantelamiento de tradiciones que han costado mucho esfuerzo y numerosas luchas, ahogando toda forma de reproducción institucional de la educación.

En ese sentido, la educación para la diversidad como propuesta alternativa, debe coadyuvar a recuperar la trama social que ha destruido el neoliberalismo, ligar la educación a las cuestiones de las identidades locales, regionales y el desarrollo latinoamericano, intervenir sobre la experiencia a partir de las secuelas dejadas por él, responder a lo organizacional impuesto desde la lógica económica con lo organizacional desde la lógica de la diversidad, recomponer los atributos financieros desde el lugar de la igualación que solo puede brindar la educación gratuita para todos, y desmitificar el lenguaje totalizante del neoliberalismo haciendo evidentes los referentes excluyentes en los que se funda; en suma a desvertebrar la herencia, la teoría y la práctica que produjeron el quiebre en que estamos sumidos y con ello evitar el aniquilamiento educativo a que América Latina está siendo sometida por la ilusión neoliberal. La educación como mercancía puede ser reducida en la medida en que convirtamos de nuevo la educación gratuita en un anhelo social. Reintroducirla, puede encaminar la educación a su función integradora de la sociedad, teniendo como meta que es la sociedad y no el mercado la interesada en que nuestros hijos al nacer tengan una esperanza educativa digna –para Colombia en 1999 es de siete años– y evitar que lo alcanzado no se vea reducido como se está viendo en los índices de alfabetización y deserción escolar y universitaria<sup>18</sup>. Adicionalmente, al ser la educación gratuita un derecho de los seres humanos y una obligación del Estado ofrecerla, es nuestro deber ciudadano exigirla. Por ser un mecanismo redistributivo social, económico, político y educativo de singular importancia, las perspectivas de bienestar social, equidad, cohesión social, calidad de inversión, excelencia académica, etc., se aclaran con la presencia de ésta célula básica.

Pensar la modernización de los sistemas educativos, en referencia al efecto de la presencia de la diversidad cultural, es un desafío a la posibilidad de construir colectivamente una educación incluyente para la diversidad ampliada, que evite los fueros excluyentes y las educaciones «apartheid». Se deduce que esta tarea puede que renueve los sentimientos hacia una educación propia, que reconvierta la producción de conocimientos en una cuestión pública y nacional, que establezca las complementaciones entre saberes locales y universitarios, y que cambie por afanes educativos y atributos sociales las actuales premuras comerciales de la educación; con ello se recuperaría con dignidad una gran parte de lo perdido en el campo educativo, y se neutralizaría –como dice Tedesco– la competitividad que relegó la cooperación entre latinoamericanos. Estimularla favorecería la pluralidad educativa como acto emancipatorio en América Latina.

18. Antanas Mockus: «Es duro para los maestros... pero les sirve a los niños» en *Un periódico*, 12/9/1999, Bogotá, p. 3.