



Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa

Keys to think cultural diversity and educational inclusion

Montesinos, María Paula

Universidad de Buenos Aires
paulamontesinos@yahoo.com.ar

Fecha de recepción:
29/05/2010
Fecha de aceptación:
27/11/2010

Palabras clave:

diversidad cultural,
inclusión educativa,
desigualdad social y
educativa,
usos,
conceptos

Keywords:

*cultural diversity,
educational
inclusion,
social and
educational
inequality,
uses,
concepts*

Resumen

Desde hace tiempo la “diversidad cultural” y la “inclusión educativa” constituyen temas recurrentes en producciones académicas, políticas e institucionales. En este artículo, propongo realizar un análisis sobre dichas categorías que permita por un lado, rastrear sus contextos de producción y circulación y, por el otro, documentar los sentidos dominantes con que se presentan tanto en las formulaciones de diversas políticas, planes y programas así como en las prácticas cotidianas de numerosos agentes. Para esto, en primer lugar planteo algunas notas contextuales en las cuales la diversidad cultural y la inclusión educativa se construyen como ejes de políticas educativas y en segundo lugar, abordo los sentidos relevados en torno a dichas categorías.

For time the “cultural diversity” and the “educational inclusion” become recurrent topics in academic, political and institutional productions. In this article, I propose to realize an analysis on the same ones, orientated to tracing his contexts of production and traffic, as well as the orientations of sense that turned in dominant into the orientations of policies, plans, programs and into the daily practices of numerous agents. That is why, on the first place I write some key contextual notes in which the cultural diversity and the educational inclusion are built up as main theme of the educational policy and on the second place, I study the sense looked through around these categories.

El objetivo de este artículo consiste en invitar a una reflexión orientada hacia un análisis crítico de categorías como las de “inclusión”, “inclusión educativa”, “diversidad” y “atención a la diversidad”. El

motivo radica en que, en sus usos, se han naturalizado a un punto que pareciera que no resulta necesario explicar qué se quiere decir con ellas cuando se las invoca como ejes orientadores de políticas y prácticas educativas y sociales. Integran el sentido común; razón por la cual tiende a considerarse como obvios sus significados y, aún más, que quienes las emplean significan de la misma manera la inclusión educativa y la diversidad.

En la medida en que son tópicos que integran las agendas globalizadas presentes en los diversos contextos regionales y nacionales, y tal vez por esa misma razón, no solo se presume una misma significación, sino que su sola mención se torna incuestionable ya que forma parte del pensamiento ético socialmente legitimado en la actualidad: toda práctica que en ellas se ampare será bienvenida en tanto se postula como regida por los bienintencionados principios de atención a la diversidad e inclusión educativa.

Sin embargo, cuando se encara la tarea de analizar muchos de los discursos, documentos, textos, etc. que versan sobre estos temas puede observarse que, detrás de estos conceptos, se juegan construcciones de sentido que no son neutras y, algunas, dejan de ser incuestionables.

Parto de considerar que los sentidos de los conceptos nunca son neutros en tanto orientan en una cierta dirección las representaciones y prácticas sociales respecto de una problemática específica (aquella a la que refieren) y de los sujetos involucrados en ella; por lo cual tienen efectos concretos sobre la porción de realidad en la que pretenden intervenir. De manera fundamental, encierran supuestos acerca del orden social en general y del lugar de los sujetos en él. En esta perspectiva teórica y epistemológica, la tarea de desnaturalizar los conceptos que empleamos a la hora de explicar y comprender una determinada realidad se torna indispensable, pues el mismo acto de nombrar involucra la construcción de aquello que se pretende explicar. Esta perspectiva contribuye a evitar la banalización en el abordaje de los problemas sociales que se definen como tales.

Ahora bien, para dar cuenta de algunos sentidos dominantes de las categorías mencionadas, realizaré algunos señalamientos vinculados a sus contextos de producción. Este abordaje brinda elementos para comprender por qué determinadas problemáticas se constituyen como tales,

por qué aparecen en ciertos momentos, qué sentidos se construyen como hegemónicos y cuáles como subordinados, etc.

En este punto es importante realizar una primera aclaración: el desarrollo que propongo se apoya en un recorte deliberado y centrado en los usos más extendidos que circulan respecto de la diversidad y de la inclusión educativa. Por esto, no incorporo aquí un análisis de las posiciones alternativas encaradas por los diferentes grupos que bregan por la defensa y/o reivindicación de derechos específicos. El énfasis está puesto en las orientaciones que asumen una posición dominante en este campo, lo que les otorga un importante poder de difusión y penetración. Así, se convierten en referentes legitimados de las prácticas de profesionales y docentes que se apoyan en dichas elaboraciones, en la búsqueda de encontrar las maneras de resolver las problemáticas, los conflictos y los desafíos que se les presentan en el trabajo cotidiano con los “otros” en sociedades con profundas desigualdades.

En primer lugar, planteo algunas notas contextuales en el marco de las cuales la diversidad y la inclusión educativa se construyen como ejes de políticas educativas; en segundo lugar, abordo con mayor especificidad los sentidos relevados sobre cada una de esas categorías; para, por último, arribar a algunas consideraciones finales en torno a lo planteado.

— I —

Para contextualizar la problemática que nos ocupa, es importante empezar señalando que la expansión de las ideas y políticas neoliberales en el mundo agudizaron los procesos de desigualdad, pobreza y de incremento de los movimientos migratorios, aumentando los procesos de subalternización de vastos conjuntos sociales. De manera simultánea y formando parte de estos procesos sociales de profunda transformación, adquieren mayor presencia en la esfera pública y en las agendas globalizadas las declaraciones que bregan por la tolerancia y la no-discriminación, el respeto hacia la alteridad y la lucha contra la pobreza orientando planes y programas específicos que “bajan” a los países con sus respectivas líneas de financiamiento.

En los momentos en que se ponen en cuestión las políticas de inspiración más universalista (más allá del alcance y definición que hayan

tenido en cada uno de los contextos nacionales); en que se observa una crisis de legitimidad de las modalidades de integración sociocultural propias de los Estados nacionales; cuando se produce una disminución en la capacidad de esos mismos estados para construir pertenencia nacional a través de la imposición de la homogeneidad cultural; cuando se asiste a un cambio radical en el modelo de acumulación capitalista orientado a la especulación financiera asociado a la crisis de la forma del Estado de Bienestar¹, aparecen los temas de la diversidad y la inclusión en la esfera pública. Momentos en que se exaltan los valores individuales del talento, del mérito, de la competitividad y la adaptabilidad para enfrentar un mundo laboral y social cambiante y flexible (Harvey, 1998) como patrones universales, que justifican la desigualdad disfrazada del argumento de los talentos diferencialmente distribuidos en las poblaciones. Momentos en los que ciertos desarrollos neohigienistas orientan miradas e intervenciones sobre los denominados “sujetos de riesgo” que se encuentran en los “márgenes” sociales (Núñez, 2005).

En síntesis, al tiempo que se acrecientan y multiplican los mecanismos de diferenciación y subalternidad social, y recrudecen prácticas racistas y xenófobas, sobresale la retórica del reconocimiento de las múltiples alteridades, el discurso del pluralismo cultural y la preocupación por combatir la pobreza y la exclusión social. A mayor desprotección social de millones de personas, se despliegan retóricas sobre la “recuperación”, la “atención” y “rescate” de diversos grupos sociales, sea que se los considere a partir de la condición étnica, cultural, generacional, por el país de origen, desde su condición de pobreza o de género.

No puede desconocerse la influencia que en estos procesos han ejercido distintos grupos y organizaciones sociales que, desde hace tiempo, vienen denunciando las maneras por las cuales se producen y recrean los procesos de diferenciación, discriminación y dominación por clase social, etnia, género, edad, religión, etc. Pero aquí me interesa destacar que el recrudecimiento de estos procesos se produce como consecuencia, y también formando parte, de cambios mayores en las sociedades que han visto reactualizado el enigma de la cohesión social, usando palabras de Robert Castel (1997). En este sentido, una de las claves de abordaje de las políticas de reconocimiento de la diversidad y de inclusión educativa radica en la tensión entre los posicionamientos y luchas

de diferentes grupos sociales en pos del reconocimiento de su identidad y de las necesidades de legitimación que los Estados nacionales y agencias internacionales requieren construir ante un escenario surcado de nuevas y dramáticas turbulencias.

En este escenario, en pleno proceso de cambios económicos, políticos, sociales y culturales, se construye una agenda en la que se destacan: la diversidad y la diversidad cultural y la lucha contra la pobreza y, más cerca en el tiempo, la inclusión social y la inclusión educativa. El discurso hegemónico que tiene entre sus tópicos centrales la diversidad y la inclusión educativa porta una importante eficacia simbólica puesto que la estética de la presentación de estos temas se realiza desde una retórica que apela a la ética, a principios moralmente válidos y legitimados socialmente (Novaro, 2000).

— II —

Cuando se habla de diversidad es conveniente, en primer lugar, interrogarse acerca de qué es la diversidad, a qué alude. Para iniciar el recorrido analítico propuesto, se puede comenzar diciendo que la diversidad, en verdad, es una característica propia de la humanidad, en tanto alude a “experiencias históricas diferentes” (Juliano, 1994).

Si esto es así, ¿por qué la llamada diversidad se construye como un “problema” para el que se diseñan determinados dispositivos institucionales y políticos para abordarla? De manera más radical, cabe la pregunta: ¿por qué la diversidad queda anclada a la diferencia? Aunque diversidad y diferencia comparten sesgos semánticos, plantear esta relación nos conduce a interrogarnos sobre los sentidos particulares que se le atribuyen a la llamada diversidad.

Ahora bien, aquí cabe otro interrogante: ¿por qué una afirmación que parece, a esta altura del conocimiento científico, una obviedad—esto es la diversidad como rasgo propio de la humanidad— inicia un abordaje analítico sobre esta categoría? Porque Occidente tiene una larga tradición por la cual esto ha sido sistemáticamente negado y aquí pueden observarse las huellas de las marcas constitutivas de las ciencias naturales y sociales con su influencia positivista, el proceso histórico de

conformación de los Estados nacionales, las modalidades por las cuales se fueron moldeando las burocracias modernas y sus modos específicos de dominación y hegemonía; procesos por los cuales el interjuego de la homogeneidad y la clasificación de sujetos a partir de la determinación y selección de marcas y atributos aislados se constituyó en un principio rector en la consideración de las poblaciones.

En este punto, respecto de la “cuestión de la diversidad”, surgen otras preguntas: bajo los parámetros recién mencionados, ¿qué sujetos o grupos sociales serán considerados diversos y cuáles no? y ¿qué características o marcas los construirán como tales?

Estos interrogantes nos posicionan en un punto de partida teórico central: las diferencias son un producto cultural, una construcción social, más concretamente una selección —siempre sesgada— de variables de diversidad cuyo objeto es generar sistemas de clasificación jerarquizados y jerarquizantes. Las capacidades para juzgar diferencias entre y percibir algo como diferente a... son operaciones culturalmente mediadas (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano, 1999). Sin embargo, se tiende a valorar las diferencias como si fueran un dato biológico inmutable; en este sentido las valoraciones acerca de las diferencias son naturalizadas, ocultando que son el producto de procesos y relaciones sociohistóricas dinámicas y complejas, en las que participan grupos y sujetos ubicados desigualmente en la estructura social. Las valoraciones sobre lo considerado “diverso” participan en la disputa social y en los procesos de hegemonización a través de la acción de sujetos y grupos sociales concretos que disputan, desde posiciones desiguales, por imponer sus propios sistemas de significados y, también, sus definiciones acerca de la alteridad (Juliano, 1994; Montesinos, 2002).

Lo dicho hasta aquí, entonces, nos conduce a conceptualizar la cuestión de la diversidad tal como plantea Renato Ortiz (1999), inmersa en la materialidad de los intereses y conflictos sociales; es decir, nos lleva a resituar su carácter histórico. En esta perspectiva, entonces, la construcción de categorías clasificadoras, de prejuicios y estereotipos respecto de los representados como otros, como diversos involucran contenidos y valoraciones acerca de las diferencias que asumen su sentido en el marco de los procesos sociohistóricos que se van configurando en cada formación social.

Estos planteamientos conducen, también, a abordar el problema de la discriminación y exclusión en el campo educativo de manera inseparable de los procesos sociales que atraviesan al conjunto de la sociedad; es decir, atendiendo a cómo la construcción de la diferencia se recrea en los distintos ámbitos de la vida social, entre los cuales se encuentra la escuela.

Sin embargo, cuando se analizan los sentidos que asume la categoría diversidad, encontramos que predomina una perspectiva en la que se destacan, al menos, tres atributos: romántica, simplificadora y despolitizada².

Romántica (Giroux, 1993) porque presenta la diversidad como ideal de sociedad basado en el enriquecimiento mutuo que genera la convivencia de múltiples alteridades y culturas. Este atributo se sostiene en el establecimiento de dos equivalencias: por un lado, que a cada grupo social le corresponde “una” cultura (Neufeld, 1994) como si “grupo social” y “cultura” fueran esferas distinguibles de la vida social; por el otro, que las culturas y grupos se encuentran en un plano de igualdad. Esta característica niega las relaciones de poder que entretejen a los diferentes grupos sociales, y tiende a esencializar las diferencias y a homogeneizar a los sujetos, al desconocer los procesos presentes en toda producción cultural: intercambios, transacciones, dominación y también conservación y destrucción.

Simplificadora porque construye una mirada que sostiene que solo se necesita armar buenos dispositivos que favorezcan el encuentro y el diálogo y contar con agentes especializados con capacitaciones pertinentes. Esto supone banalizar esta problemática al dejar de lado el carácter interpelador de la experiencia de la diversidad toda vez que nos enfrenta con la relatividad y la transitoriedad de las producciones culturales, incluida la propia. Es decir, obstaculiza la posibilidad de ver las propias formas culturales dentro de la llamada diversidad cultural. En este punto, en realidad, conviene recordar que, tal como plantea Novaro, toda situación de interacción es propiamente intercultural puesto que se encuentran sujetos con diferentes producciones culturales (Novaro, 2006).

Y despolitizada, porque la conflictividad y la contradicción como características propias de los procesos y las relaciones sociales —y en el marco de los cuales se construye la cuestión de la diversidad— quedan desdibujadas.

Las características presentadas, entonces, tienen, al menos, dos consecuencias: por un lado, la tendencia a opacar las particularidades históricas y sociales de cada contexto local respecto de estas problemáticas; y, por otro lado, y de manera relacionada, a construir un sentido acrítico sobre los procesos sociales presentes en aquello que se pretende combatir con políticas de atención a la diversidad e inclusión educativa: la discriminación sociocultural y la exclusión social. De esta manera, muchas de las acciones que en ellas se inspiran pueden convalidar y/o reforzar los propios procesos de discriminación y exclusión social.

Desnaturalizar los usos de la diversidad cultural y las apelaciones políticamente correctas supone reconocer que el “encuentro”, en los ámbitos cotidianos, de “diferentes” siempre es conflictivo, asimétrico, y, asimismo, está marcado por un profundo desconocimiento del otro, que se llena con prejuicios y miradas jerarquizadoras (Novaro, 2000).

En estas construcciones de sentido, muchas de las políticas y programas de no-discriminación, respeto, tolerancia, etc., generan un nuevo mandato: “aceptar al diferente” (por pobreza, por origen étnico, cultural, por ser portador de alguna discapacidad, por género, etc.) que carga con una punición implícita o explícita de todo acto discriminador. Planteada la cuestión en estos términos, se tiende a actuar con la lógica del disimulo: se discrimina pero se lo oculta.

Con esta afirmación no niego la importancia de los avances en las normativas que se traducen en derechos y obligaciones que van tomando nota de la complejidad de las sociedades actuales y de las diferentes voces que se levantan en contra de los actos de discriminación y exclusión y que reivindican viejos y nuevos derechos. Solo pretendo señalar que colocar la cuestión de la diversidad, tal como ya lo planteara, en el campo de los principios moralmente válidos —que se expresan en palabras tales como respeto y tolerancia—, pero sin develar las operaciones que la convierten en diferencias jerarquizadas socialmente, puede terminar convalidando su reforzamiento desde discursos de atención a la diversidad e inclusión social. Así, la condena a la discriminación debe apoyarse en una comprensión de los particulares modos por los cuales los procesos de desigualdad social se valen de ella para inferiorizar a determinados grupos sociales.

— III —

Para abordar el concepto de inclusión, comenzaré por las llamadas políticas de lucha contra la pobreza. Estos programas llegaron a nuestros países de la mano de los organismos internacionales y se presentaron como “compensaciones” de las consecuencias de la aplicación de las políticas económicas neoliberales. Su aparición supuso la reformulación de uno de los ejes constitutivos de los estados modernos y constituye una de las grandes batallas culturales ganadas por el neoliberalismo: poner en cuestión la idea de igualdad y ofrecer como reemplazo la de equidad.

Apoyada en la evidencia empírica que las políticas basadas en los ideales de universalidad e igualdad no lograron asegurar el bienestar para todos y partiendo del reconocimiento de las desigualdades de oportunidades de amplios grupos sociales, la equidad hace su aparición legitimada en las fracturas sociales existentes y planteando la necesidad de ofrecer intervenciones sociales diferenciadas a quienes son diferentes en origen, como estrategia de reparación/compensación.

Las políticas y programas asentados en la idea de equidad parten del armado de grupos de individuos clasificados según determinadas características: nivel de ingresos, ausencia de o inconclusa escolarización, edad, género, cantidad de hijos a cargo, historia ocupacional previa, etc., identificables gracias a los desarrollos técnicos que facilitan la medición de la pobreza. Con estas clasificaciones se diseñan programas sociales tales como los alimentarios, de salud, educativos, de microemprendimientos, capacitaciones, subsidios, etc. destinados a los “sujetos pobres”.

Las primeras acciones hallaban su justificación en la llamada “teoría del derrame” económico: esto es, las políticas de lucha contra la pobreza eran necesarias y transitorias hasta que los frutos del crecimiento económico llegaran al conjunto de la sociedad.

A poco de andar, dichos postulados fueron perdiendo legitimidad a causa de otra evidencia empírica: el derrame no se produce; por el contrario, aumenta la pobreza, la desigualdad y la conflictividad social. Así, la lucha contra la pobreza no tardó en convertirse en “lucha contra la exclusión”.

En realidad, el concepto de exclusión tiene su propia historia en el campo de la producción sociológica. En un extremo, nos encontramos con las explicaciones que la vinculan con aquellos que quedan a la vera del progreso económico; en este caso, se trataría de los “inadaptados” al sistema. En estas conceptualizaciones, de orientación funcionalista, el problema no radica en el funcionamiento del sistema social, sino en los sujetos y sus capacidades que no les permiten integrarse plenamente. En el otro extremo, y más cerca en el tiempo, el concepto de exclusión³ involucra intentos por explicar y comprender los procesos que originan los estados de desposesión que atraviesan a gran cantidad de personas fruto de las mutaciones sociales de las últimas décadas.

Sin embargo, en los usos dominantes de este concepto, aquellos que suelen orientar programas y planes de lucha contra la exclusión, observamos que la tendencia que prevalece radica en resaltar los atributos de los excluidos más que en develar los procesos sociales generadores de los procesos de exclusión social. Y en esta perspectiva, y a la hora de establecer las características de los excluidos, sobresale una concepción de sujetos pasivos, sin recursos ni capacidades para poder autogestionarse (Ribeiro, 1999). Así, los sujetos pobres devienen en sujetos “carentes” y “vulnerables” razón por la cual requieren ser asistidos por el Estado u organizaciones de la sociedad civil.

En estos planteos, la pobreza no es concebida como producto de las modalidades por las cuales cada sociedad redistribuye socialmente la riqueza generada, sino como un “estado” posible de ser medido y que se transmite de generación en generación, lo que algunos llaman el “círculo de la pobreza”. En esta perspectiva, el énfasis se coloca en los efectos psicosociales y culturales que trae aparejada la pobreza en los sujetos, que se traducen en hábitos, costumbres, predisposiciones, carencias, etc., ligadas a los ambientes donde viven y al tipo de sociabilidad que desarrollan y que los distinguen de los “no-pobres”.

En contextos de grandes modificaciones en los mercados de trabajo, los cuales no aseguran el progreso y la protección social para la gran mayoría de las personas, estas políticas confinan a los sujetos a circuitos diferenciados que implican, asimismo, el ofrecimiento de modos diferenciados y subordinados de integración y participación social.

A partir de una valoración negativa de los ambientes donde viven, de las costumbres y prácticas sociales que se suponen propias de las personas pobres, las políticas de lucha contra la exclusión o, su expresión afirmativa, de inclusión promueven que estos sujetos se incluyan a determinados ámbitos y sistemas de relaciones sin preocuparse por ahondar en las maneras específicas por las cuales esos ámbitos, instituciones y sistemas de relaciones co-construyen el lugar desigual que ellos ocupan en la sociedad.

Dentro del conjunto de políticas y programas destinados a luchar contra la exclusión o que procuran la inclusión, destacamos las que se vinculan con el campo educativo. Al respecto, observamos la mayor presencia que tiene en los discursos la concepción de la escuela como “lugar de lucha contra la pobreza o la exclusión” y, por tanto, como lugar por excelencia para lograr la inclusión social, por medio de la inclusión educativa (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007).

En nuestro país, y no es el único caso, el aumento de la conflictividad social ha profundizado las articulaciones entre “escuela e inclusión”, en las cuales la construcción social de la inseguridad urbana que asocia “jóvenes pobres con delito” asume una particular influencia. La ponderación de la escuela, en este escenario, se expresa en frases tales como: “es mejor que los chicos estén en la escuela y no en la calle”.

La idea de la escuela como espacio de inclusión involucra el despliegue de diversas acciones: desde programas alimentarios, gestión de documentos, campañas de salud, entrega de útiles escolares, de becas o subsidios etc., hasta la implementación de acciones pedagógicas orientadas a producir una mejora en los aprendizajes de los “alumnos pobres”, así como programas destinados a lograr el ingreso y permanencia de poblaciones que se encuentran fuera de la escuela.

En muchos de estos casos es posible advertir que, aun entre quienes reconocen en las escuelas mecanismos que influyen en la reproducción de procesos de exclusión, el sesgo principal —implícito o explícito— que atraviesa las explicaciones acerca de las dificultades presentes en la tarea de inclusión está puesto en las consecuencias que se derivan de las carencias de las familias o del grupo de origen de los niños y jóvenes y en sus dificultades para integrarse y participar.

Esta mirada encierra una construcción paradójica⁴: por un lado, nos encontramos con una valoración de las escuelas como el mejor lugar para que estén los adolescentes y jóvenes excluidos y, por el otro, se critican los mecanismos de exclusión que se le atribuyen a su funcionamiento. En estos casos, la inclusión tiende a estar significada en términos de “estar en” la escuela y, así, asume una acepción vinculada a la “inserción” (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007). El problema que luego se abre, una vez que se logra que los niños y jóvenes se incorporen y regresen a la escuela, es que permanezcan y terminen la escolaridad.

Ya hemos dicho que las orientaciones dominantes sobre la exclusión o la inclusión ponen el acento en los llamados efectos psicosociales (Carderelli y Rosenfeld, 2000) y culturales de la pobreza en los sujetos. Esta perspectiva de raíz culturalista se puebla de atributos que circulan entre especialitas y docentes y se expresa en frases tales como “no tienen hábitos de estudio”, “no tienen contacto con la lengua escrita”, “no saben comportarse”, “no pueden concentrarse”, “no tienen valores”, “desconocen a la autoridad”, “sus familias son abandonadas y están disgregadas”, etc.

A partir de estas caracterizaciones y atendiendo a la concepción de pobreza como “estado”, las metas que se fijan se refieren a cuestiones tales como “elevar la autoestima” y que los jóvenes “armen un proyecto de vida” como vías para lograr “rescatarlos” y “recuperarlos”. En estas frases, presentes en los discursos de maestros comprometidos en su acción y también en muchos documentos oficiales que fundamentan políticas educativas de inclusión, es posible rastrear viejas miradas sobre las poblaciones pobres, desde aquellas que impregnaban los imaginarios de algunos filántropos del siglo XIX, hasta las que se apoyan en desarrollos teóricos surgidos a partir de la constitución de las ciencias sociales como campo especializado a lo largo del siglo XX.

Nos referimos a conceptos tales como “déficit cultural”, “cultura de la pobreza”, “capital cultural”, “resiliencia” y “educabilidad”. En verdad, estas categorías suelen presentarse de manera yuxtapuesta, lo que da lugar a tipologías mixturadas en las que se pueden combinar una visión fatalista acerca de las posibilidades de inclusión que presenten los niños y jóvenes pobres y una mirada más psicologista que sostiene

que, si se les provee las oportunidades adecuadas, ellos podrán movilizar determinadas capacidades para salir de la situación de exclusión; en el medio, nos encontraríamos con diferentes rangos de sujetos de riesgo.

En unos casos, se afirma que los individuos “son lo que son” producto de su socialización familiar y del hábitat en que viven. En otros, la pobreza termina quedando asociada a la capacidad personal del sujeto de entrar y salir de ella, como cuando se apela a la categoría de resiliencia.

En suma, estas miradas también suponen una perspectiva simplificadora y despolitizada. Simplificadora, puesto que el pasaje de la llamada exclusión a la inclusión se lograría si se diseña un buen andamiaje al tiempo que el sujeto se muestra dispuesto a recorrerlo.

Despolitizada, puesto que la psicologización y culturalización de la pobreza pretende ocultar que su producción debe hallarse en el campo complejo de las relaciones y procesos sociales que, en cada contexto sociohistórico, determinan las modalidades por las cuales las sociedades ejercitan la redistribución de la riqueza que generan. Y, al psicologizar la pobreza, obviamos el análisis de los componentes sociocéntricos de muchas propuestas de enseñanza.

Este tipo de políticas entrañan el riesgo de producir un reforzamiento de los procesos de diferenciación social y de estigmatización social: sus destinatarios son interpelados en su condición de pobreza más que en su condición de ciudadanos. Pero no solo las poblaciones pobres ven reforzado su estigma y lugar social; también las escuelas y otras instituciones a las que concurren y quienes ahí trabajan quedan significadas a partir de la condición social de los sujetos que asisten a ellas (Montesinos y Pallma, 1999).

Consideraciones finales

Llegados hasta aquí quisiera destacar algunas cuestiones. Por un lado, el objetivo del artículo estuvo orientado a marcar ciertos sentidos en torno a la diversidad y la inclusión que portan una eficacia simbólica que les permite imponerse como legítimos.

En el proceso de desnaturalizar miradas arraigadas, es fundamental señalar la importancia de analizar aquellas formas específicamente escolares que contribuyen a la discriminación y a la desigualdad. Sin embargo, este análisis no puede prescindir de una mirada más abarcadora para comprender el conjunto de los procesos sociales que los construyen cotidianamente; así como considerar que las problemáticas en torno a la inclusión y la atención a la diversidad deben ser preocupaciones que atraviesen el conjunto de la vida social (Novaro, 2006).

En muchas acciones educativas relevadas, la cuestión de la inclusión y la de la atención a la diversidad aparecen juntas en dos registros principalmente: por un lado, se recorta la diversidad a la población migrante de países limítrofes y a la población de origen indígena y se las asocia a la pobreza y, por tanto, quedan dentro de las políticas de inclusión educativa que son políticas dirigidas a las poblaciones pobres (Novaro, 2006). Por el otro, puede observarse cierta tendencia a asociar la atención de las necesidades educativas especiales con los contextos de pobreza. Estas vinculaciones muestran claramente la no neutralidad de los sentidos que se le otorgan a la diversidad y a la inclusión toda vez que los “otros” son “determinados” otros, y el riesgo de colaborar en la producción de renovados procesos de desigualdad social.

Para los considerados diversos y pobres se esgrimen ciertas explicaciones que pretenden dar cuenta de sus déficits en relación con lo que la escuela espera de ellos. Así, se les atribuye dificultades en sus capacidades cognitivas a partir de su condición étnica y social y el fracaso escolar se asocia a su condición diversa. Pero, en realidad, como plantea Elsie Rockwell (1980), la “cultura previa” no explica que algunos alumnos aprendan algunos contenidos escolares y otros no lo hagan; la socialización familiar o el grupo de referencia no garantizan la “competencia cultural”, sino la formación social en su conjunto. Por esto, la autora sostiene que las diferencias culturales no condicionan las capacidades de aprendizaje, pero sí se vinculan de maneras determinadas con las instituciones educativas. En estas, el tratamiento de las diferencias y de la pobreza asume modalidades específicas pero, también, revela continuidades con lo que acontece en otros ámbitos e instituciones de la vida social.

Las escuelas son lugares privilegiados para la construcción de identidades individuales y sociales, que promueven o no determinadas políticas de reconocimiento; son espacios centrales para reforzar desigualdades y también para impugnar las relaciones de dominación. En ellas, cotidianamente se dirimen disputas más o menos abiertas acerca del sentido que deba tener la experiencia formativa de los niños y jóvenes: entre maestros y familias, entre Estado y maestros, entre maestros y niños, entre niños y sus padres. No tienen un sentido definido de una vez y para siempre. Por el contrario, las escuelas son escenarios donde se juegan perspectivas no siempre coincidentes respecto del valor de la educación en general y de la escolarización en particular.

En este territorio contestado y disputado, ¿quién define qué contenidos deben enseñarse?, ¿cuál definición de “persona educada” (Levinson y Holland, 1996) debe prevalecer?, ¿qué diversidades requieren ser atendidas?, ¿cómo compatibilizar la enseñanza de un sentido de pertenencia nacional con la transmisión de contenidos culturales particulares?, ¿cuáles son las voces consideradas autorizadas para participar en estos debates?, ¿cómo procesar en el campo de las orientaciones normativas, de los modos de transmisión y de aquello que se transmite las tensiones irresueltas del debate presente en el campo de la filosofía política entre el universalismo y el particularismo?, ¿cómo evitar que el abordaje de la diversidad no se reduzca a bebidas, comidas y danzas de los otros tratándolas como atributos de exhibición y no como productos de la permanente producción cultural inmersa en determinadas relaciones sociohistóricas?, ¿cómo hacer que las propuestas educativas dirigidas a las poblaciones pobres contribuyan a la construcción de procesos de ciudadanización y no refuercen procesos de estigmatización social?

Por lo pronto, y sin recetas a mano, tengo algunas convicciones. En primer lugar, que el ejercicio de desnaturalizar y descotidianizar nuestras formas de pensar y actuar constituyen un camino insoslayable, teniendo en cuenta que determinados conceptos pueden habilitar prácticas con eventuales efectos de discriminación.

En segundo lugar, que este ejercicio implica considerar los procesos y relaciones de poder y desigualdad que atraviesan las sociedades. De lo contrario, la cultura deja de ser un espacio de lucha por la hegemonía para convertirse en una esencia descriptiva.

En tercer lugar, que la cuestión de la diversidad y la inclusión debe atravesar a todo el campo educativo. Sobre el particular, vale una reflexión que realiza Dolores Juliano (1994), una antropóloga argentina, respecto del tratamiento que se hace de los migrantes en España. Ella plantea que esta “[situación] [...] afecta todas las escuelas aun aquellas en que no hay hijos de inmigrantes, pues de las opciones que se realicen al respecto, dependerán en cierta medida las características que tome la convivencia en el futuro” (p. 147).

En cuarto lugar, asumir que las modalidades por las cuales en cada sociedad se procesan estas problemáticas permiten ser pensadas como analizadores: es decir, a través de ellas reflexionar acerca de cómo cada sociedad se piensa a sí misma, a sus miembros y a las relaciones sociales; al tiempo que expresan tales procesos sociales en un determinado momento histórico y social.

Sabemos que muchas acciones orientadas a la atención a la diversidad y a la inclusión constituyen, también, consecuencias de las críticas que hace tiempo se vienen formulando sobre los contenidos discriminatorios del arbitrario cultural que transmite la escuela, y del formato homogeneizador que sigue caracterizando a las intervenciones pedagógicas. No obstante, se tornan importantes los señalamientos presentados para reforzar los “núcleos de buen sentido” que tienen muchas de las prácticas que efectivamente se despliegan en múltiples ámbitos educativos.

Notas

- 1 Nos referimos al arreglo institucional que, con características diferentes en cada país, se consolidó en sociedades capitalistas en el período de posguerra hasta mediados de los años 70.
- 2 Un primer análisis de estas cuestiones se hallan en Montesinos, Pallma y Sinisi (1995).
- 3 El desarrollo de los diferentes “usos” de la categoría de exclusión se encuentra en Montesinos, Pallma y Sinisi (2007).
- 4 Lo que sigue retoma algunas de las cuestiones desarrolladas en Montesinos y Sinisi (2009).

Bibliografía

- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2000). Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales. En S. Duschatzky (Comp.), *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 23-58). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Foley, D., Holland, D. y Levinson, B. (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York. Trad. L. Cerletti.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (Comps.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15-46). Madrid: Editorial Trotta.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la escuela moderna*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Juliano, D. (1994). Migración extracomunitaria y sistema educativo: el caso latinoamericano. En J. Contreras (Comp.), *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad* (pp. 147-161). Madrid: Talasa Ediciones.
- Juliano, D. (1994). Educación e Inmigración. El caso de Argentina (1880-1980). En P. García Jordán, M. Izard y J. Laviña (Comps.), *Memoria, creación e historia: Luchar contra el olvido* (pp. 359-371). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1995, setiembre). *Diferentes o desiguales? Dilemas de los “unos” y los “otros” (y de nosotros también)*. Ponencia presentada en 5ta. Reuniao do (Merco) Sul “Cultura e Globalização”. Tramandaí, Brasil.
- Montesinos, M., Pallma, S. y Sinisi, L. (2007). Qué hay de nuevo? Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos. *Revista Etnia*, 48, 105-122.
- Montesinos, M. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 43-60.

- Neufeld, M. (1994). Crisis y Vigencia de un Concepto: La Cultura en la óptica de la Antropología. En M. Lischetti (Comp.), *Antropología* (pp. 383-405). Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (Eudeba).
- Novaro, G. (2000). Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 12, 115-141.
- Novaro, G. (2003). 'Indios', 'aborígenes' y 'pueblos originarios'. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares". *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, 1, 199-219.
- Novaro, G. (2006). Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4, 49-60.
- Núñez, V. (2005). Participación y educación social. *XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Educación social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos* (pp. 113-124). Montevideo, Uruguay.
- Ortiz, R. (1999). Diversidad cultural y cosmopolitismo. En J. Barbero, F. López de la Roche y J. E. Jaramillo (Comps.), *Cultura y Globalización* (pp. 29-52). Sante Fé de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Ribeiro, M. (1999). Exclusão: problematização de conceito. *Revista de Educação e Pesquisa*, 25, 35-49.
- Rockwell, E. (1980). *Antropología y Educación: problemas en torno al concepto de cultura* (Manuscrito no publicado). México.