



DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA A LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD

SILVIA DUSCHATZKY ¹
FLASCO, Argentina

Artículo publicado en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 7, n° 15,
diciembre de 1996, pp. 45-49

Algunas consideraciones de partida

La “diversidad” se presenta como el nuevo tópico de la contemporaneidad. Terapias alternativas, alimentación naturista, nuevas religiones, derechos de las minorías, ponen de relieve la emergencia de nuevos sujetos y nuevas retóricas. Sin embargo, nombrar la diferencia no implica necesariamente poner en cuestión posiciones etnocéntricas. La diversidad puede tomar la forma de un espectáculo turístico que pone a disposición del consumidor variedad de expresiones estéticas y culturales, puede asimismo interpelar una ética social basada en la misericordia y puede exacerbar un relativismo radical que, al renunciar a toda aspiración universalizadora, promueve la emergencia de fundamentalismos.

El debate sobre la diversidad arrastra en realidad un cuestionamiento a la construcción modernista de la historia que dio origen al mito de la nación unificada, del progreso indefinido y de la razón. La cuestión de la diversidad abre, como lo dice Homi Bhabha ², la posibilidad de un “tercer espacio”, un espacio que desplaza la autoridad de la ciencia o la clase social o la nación como únicos organizadores de sentido y legitima nuevos sujetos e identidades fronterizas.

Este punto de partida nos permite un corrimiento de las posiciones que tradicionalmente abordaron el problema de la diversidad en la escuela, cuya preocupación giraba en torno de las estrategias de inclusión de sujetos o temáticas relativas a grupos minoritarios. El horizonte de la inclusión no cuestiona la configuración institucional; los valores y los principios de legitimidad no se alteran, sólo se trata de acoger lo diferente desde las jerarquías ordenadoras. Otra opción es pensar la diversidad desde la negociación, pero no la negociación que se limita a contemporizar posiciones encontradas sino la que abre una zona de diálogo hacia nuevos indicadores teóricos que hacen posible nuevas representaciones y significados.

¿ De qué hablamos cuando hablamos de la diversidad ?

Por lo general, estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control. La actitud más antigua consiste en rechazar pura y simplemente las formas culturales morales, religiosas, estéticas que están más alejadas de aquéllas con las que nos sentimos identificados. Así, la Antigüedad confundía todo lo que no formaba parte de la cultura griega bajo el nombre de bárbaro y la civilización occidental bajo el nombre de salvaje, de este modo, la diversidad cultural, todo aquello que no se conforma a la norma bajo la cual se vive, es expulsado al reino de la “naturaleza”.

Una de las figuras clásicas de estas posiciones fue el etnocentrismo de clase, por el que se caracterizaba a los sectores socialmente desiguales sólo a partir de sus condiciones materiales de vida. La suposición básica era que los llamados grupos populares no disponen de ningún margen de libertad en la configuración de su experiencia cotidiana y que, por lo tanto, sus selecciones, gustos, ritos, interacciones, creencias son meras respuestas a su privación económica. Como no hay opción, sólo reproducen en el nivel cultural lo que viven en el plano económico.

La “diferencia”, en este caso, es pensada como una carencia, por lo tanto las prácticas de estos sectores pasan a describirse en relación jerárquica a nuestro mundo de valores. La distancia construída entre “ellos y nosotros” opera como clave para diferenciar entre alta y baja cultura, entre los significados, las prácticas y los placeres característicos de formaciones sociales poderosas y no poderosas y funciona por último como marca que distingue aquéllos que pueden separar su cultura de las condiciones sociales y económicas de cada día y aquéllos que no pueden hacerlo.

En el terreno escolar, estos supuestos dieron lugar a la idea de privación para explicar el fracaso escolar. Al querer dar cuenta de los malos resultados en el aprendizaje de los niños de sectores populares, se procedía a identificar las desventajas que sufrían. El punto de vista que prevaleció fue que los chicos presentaban un déficit cultural, dada la pobreza del medio ambiente en el que vivían. La teoría del déficit sugiere la idea de privación verbal y legítimas expresiones tales como “son incapaces de formular frases completas, ignoran el nombre de los objetos corrientes, no saben formar conceptos ni comunicar pensamientos lógicos”.

Esta perspectiva expresa un profundo desconocimiento de las lógicas particulares de construcción de significado y por lo tanto una imposibilidad de establecer puentes entre diferentes dialectos y lenguas. El respecto, estudios sobre comunidades lingüísticas en

distintos países demostraron que en el plano de la narración los chicos de los denominados sectores subalternos parecen locutores más eficaces que los miembros de capas medias, que discuten y se pierden en una multitud de detalles sin importancia.

Dada la ausencia de dispositivos cruciales como la interpretación, la mayor parte de la literatura pedagógica se consagró al estudio de la privación, que poco nos enseña sobre las capacidades reales de los niños porque ignora el contexto cultural en el que se inscriben y al que sólo podríamos acceder desprovistos de prejuicios etnocentristas.

Los “otros”, no son sólo aquello que resulta de las condiciones materiales de vida, en ellos hay también productividad en términos culturales, productividad que no implica independencia absoluta de las relaciones sociales de inscripción, pero tampoco se presenta como mero reflejo de ellas.

La elección de ciertos programas de TV, las esquinas de los barrios populares como lugar de encuentro de los jóvenes, el boliche, los jueguitos electrónicos, la bailanta, las redes de solidaridad entre vecinos, la parroquia del barrio, el shopping convertido en lugar de paseo y no sólo de compras, nos informa de la circulación de significados que no se infieren únicamente de la privación. Constituyen espacios de reconocimiento, de “modos de hacer”, reveladores de una ética y una estética que marcan estilos de vida.

Geertz ³ propone repensar la cultura en términos de viaje, lo que supone poner en tela de juicio el sesgo orgánico, naturalizante del término cultura, entendido como un cuerpo arraigado que crece, vive y muere y recuperar en cambio las historicidades construídas y disputadas, los lugares de desplazamiento, la interferencia y la interacción.

Es cierto que nuestro previo sentido del conocimiento, de la lengua, de la identidad, nuestro legado específico no pueden expulsarse. Aquello que hemos heredado como cultura, como historia, como lenguaje, como tradición no se destruye, pero desde el momento que podemos incluir en nuestra perspectiva la alteridad, lo propio se abre al cuestionamiento, a la re-escritura, a un re-encauzamiento.

Por lo tanto, pensar la diversidad más allá de una posición etnocéntrica es revisar nuestra propia culturalidad.

Si bien el tema de la diversidad no es nuevo, en la actualidad aparece ligado a la imposibilidad de seguir refiriéndonos a un centro trascendente.

La ciencia fue uno de los grandes referentes de la modernidad que, al tiempo que prometía un progreso indefinido, fue desmentido tanto por un holocausto, que estalla en plena revolución científico tecnológica como los fundamentalismos étnicos (Sarajevo), que emergen en “la aldea global”.

Otro de los pilares del pensamiento moderno fue la categoría de clase social, que pretendía erigirse en la portadora de los verdaderos valores humanitarios y por lo tanto en agente de la historia. Sin embargo, tanto el crecimiento de la pobreza y la exclusión en regímenes gobernados por la burguesía, como la caída del Muro de Berlín y del socialismo en el Este, quiebran esta utopía totalizadora.

Pareciera entonces que hoy, la cuestión de las identidades está ligada a la disolución de los lugares desde los cuales los sujetos universales hablaban.

Comprender la diversidad implica entonces renunciar a la irreductibilidad a un solo centro, a un solo punto de vista y aceptar que el destino de todos, como lo dice Arturo Islas ⁴, novelista chicano, es vivir en una condición fronteriza, es decir en el terreno de las intersecciones culturales.

Reconocer entonces que la identidad plena (la que se clausura en la condición de clase social, o en la raza, o en la religión, o en la ideología, o en la pertenencia a una nación), es una ficción lo que nos permite corroborar los propios límites y la posibilidad de dialogar a través de las diferencias.

Desde aquí el reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un "otro" con el que "completamos" nuestras humanidades. Incluir en nuestra dimensión cognitiva y afectiva la diversidad significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias. Esto quiere decir que no hay una representación privilegiada de la realidad, una sola lengua o únicos lenguajes en los que la verdad pueda afirmarse con certeza.

La diversidad implica movimiento y multiplicidad por lo cual se anula cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo, al discurso supuestamente transparente del conocimiento racional o al de la historia considerada como un movimiento siempre hacia lo mejor. En cambio, se entra en un estado de hibridación, en el que ninguna narrativa ni autoridad, llámese nación, clase social, etnia, ciencia pueda arrogarse la representación de la verdad o la significación acabada. Este estado de hibridación es el de los mestizajes, el de las mezclas, el de los atravesamientos múltiples y es producto del rechazo a todo fundamentalismo, el de las etnicidades, los nacionalismos y los populismos. La explosión de las comunicaciones, que permite juntar lo moderno con lo tradicional, lo local con lo transnacional, lo nacional con plurales identidades, pone de relieve la poca fertilidad de categorías binarias tales como homogéneo vs heterogéneo, subalterno vs. Hegemónico, popular vs. Culto. Lo que ser requiere son otros instrumentos conceptuales para pensar la diversidad en el contexto de mezclas e intersecciones.

No obstante, rechazar los pensamientos antinómicos, el de las dicotomías, y optar por los lenguajes de la hibridación no significa desconocer diferencias reales de experiencia, condiciones de vida y poder.

Celebrar las diferencias, entonces, no quiere decir negar las verdaderas diferencias de poder con las que nos encontramos en los procesos de globalización, cuya expresión es también la anulación de los particularismos en la medida que no todo el mundo ejerce su voz ni encuentra un lugar.

Desde aquí y en términos societales es necesario distinguir entre pluralismo y pluralidad. Una sociedad pluralista a diferencia de una sociedad meramente plural, está basada en la creencia de que la diversidad es valiosa y no un mero hecho con el que se debe convivir. Esto es que las identidades culturales diversas son relevantes no sólo para quienes la sostienen sino para el conjunto del tejido social. Por lo tanto, no toda pluralidad es igual a una sociedad pluralista democrática.

Sartori ⁵ señala que el pluralismo prospera cuando los clivajes (los quiebres, las fisuras) son neutralizados y contenidos en asociaciones múltiples, gubernamentales y no gubernamentales garantes de la salud pública, la educación, el trabajo y de nuevas necesidades ciudadanas, pero es inconcebible cuando los clivajes son acumulativos como en el caso de las sociedades segmentadas en las que la profundización de las brechas pone en riesgo el tejido social.

Los lazos de coexistencia que no suponen la disolución de las oposiciones y diferencias son condición de una sociedad pluralista. Es aquí donde nos vemos obligados a echar mano de una nueva universalidad que no implique neutralidad de las diferencias sino condición de posibilidad de la diversidad.

¿ Es posible un particularismo sin un universalismo ?

Así como la dominancia de una razón universal portadora de verdades inamovibles anulaba las particularidades, la negación de todo universalismo impide la realización de las pluralidades.

Las relaciones entre universalismo y particularismo no son relaciones de mutua exclusión. Los ´90 nos enfrentan con una proliferación de particularismos: feministas, ecologistas, cibernéticos, rockeros, minorías sexuales, étnicas, etc. Pero la afirmación de un particularismo puro independiente de todo contenido y apelación a una universalidad que lo trascienda es una operación que se niega a sí misma.

Una identidad diferencial sólo ha de constituirse plenamente en un contexto de relaciones interdependientes. Es decir sólo podrá realizarse si participa de procesos globales de reconocimiento que le permitan constituirse en actor de negociación. La identidad diferencial no podrá desarrollarse al margen del acceso a bienes de consumo básicos como el trabajo y la educación en primer lugar porque la capacidad de llevar a cabo decisiones y actividades que configuran la esfera de la vida privada no está exenta de la disposición de ciertos recursos, pero además por que es en las instituciones y en el acceso a bienes comunes donde los sujetos se articulan con el tejido social y se vuelven sujetos competentes de negociación.

Estas reivindicaciones, sin embargo, no pueden formularse en términos de diferencia sino de ciertos principios universales que las minorías comparten con el resto de la comunidad. El derecho parece ser este principio universal, derecho de todo el mundo a tener buenas escuelas, un sistema de salud, un trabajo digno. En esta práctica de derechos se juega el verdadero status de ciudadano y la condición de la pluralidad.

Un pluralismo con limitación de ciudadanía sólo habla de habitantes minoritarios que se vinculan a la sociedad global a través de trabajos marginales y al estado mediante la asistencia social en el mejor de los casos, y a la policía en casos extremos de violencia, mendicidad, ocupación de propiedad privada, etcétera.

La universal emerge entonces no como un a priori, neutralizar de las diferencias sino como una necesidad para la constitución de lo particular. Lo universal no anularía lo particular sino que se presentaría como el horizonte que hace posible la existencia conflictiva de las diferencias.

Lo universal, como dice Laclau ⁶, no tiene un contenido concreto propio. No es la primacía de un valor, de un modo de vida, de un modelo de organización, sino que es un horizonte que resulta de una cadena indefinida de reivindicaciones; indefinida por que no podemos ponerle fronteras a los derechos. En la medida en que las sociedades se complejizan, las necesidades crecen y los derechos se multiplican. Por lo tanto, la universalidad es el terreno en el que se hace posible la interculturalidad.

En términos de Laclau, la verdadera democracia es la que deja sin resolver la paradoja universalismo – particularismo. La solución de la paradoja implicaría que se ha encontrado el verdadero cuerpo de lo universal, por lo tanto la democracia sería imposible. Si la democracia es posible es porque lo universal carece de cuerpo y contenido necesario, por el contrario, diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos un lugar en el imaginario social y en la vida pública.

Ahora bien, la escuela se constituyó sobre una noción totalizadora de universalidad, es decir aquella que ordena las diferencias en procura de la homogeneización. Pero no es que se trate de desacreditar la escuela moderna, en una suerte de moda posmoderna. Si hacemos un análisis retrospectivo recordaremos que la escuela moderna se configura en un contexto histórico dónde lo común y la vigencia de contenidos universalistas tenían una función integradora. La nación era territorio de identidad y la esfera pública el lugar privilegiado de participación.

En los momentos fundacionales de los estados modernos, se creía que la participación era el más alto ideal de participación al que podía aspirar el ser humano y que lo público se jugaba primordialmente en la arena política. La cultura letrada, por lo tanto, se constituía en un instrumento privilegiado para la práctica argumentativa y racional que suponía la vida pública.

Hoy este mandato homogeneizador, que suponía además a una esfera pública comprensiva de todas las diferencias capaz de poner entre paréntesis las desigualdades sociales, está trastocado. No es que en la contemporaneidad la cultura nacional se extinga, pero se insinúa en realidad bajo la forma de una memoria histórica inestable que se va reconstruyendo en interacción con otros referentes culturales. Ya no son la nación, la etnia o la clase social aglutinantes fijos, que de modo excluyente agotan todos los sentidos de la identidad, sino que surgen nuevos referentes de identidad que no son ni un territorio estable ni un consenso nacional.

Al respecto, Barbero ⁷ dice que lo que convoca y religa a la gente es más del orden del género, de los repertorios estéticos, de las urgencias cotidianas, de las vivencias religiosas, de los estilos de vida. Basadas en compromisos precarios y en implicaciones emocionales, se producen localizaciones sucesivas que van desde el feminismo a la ecología pasando por las bandas juveniles, agrupaciones deportivas, asociaciones vecinales o foros ciudadanos.

La escuela, heredera de los lenguajes del orden, la certeza y la supremacía, se ha movido sobre una lógica binaria de entender el mundo. Desde aquí ha privilegiado la razón sobre la experiencia y la emoción, la demostración sobre la interpretación, la verbalización sobre la gestualidad, la deducción y la inducción sobre la metáfora, la analogía y la paradoja, la ciencia sobre el arte, la literatura, y el sentido común.

La pregunta de la escuela frente al problema de la diversidad no se agota entonces en el interrogante puntual de cómo trabajar con los sectores rurales o urbano marginales, o cómo formular un currículum flexible que permita trabajar con las diferencias lingüísticas

La cuestión de la escuela frente a la diversidad no se resuelve si no se pone en cuestión la razón universal, las categorías de verdad y los dispositivos de conocimiento excluyentes.

¿ Es lo mismo la diversidad en la escuela que la escuela de la diversidad ?

No se trata de un juego de palabras. La diversidad siempre existió en la escuela, porque allí concurren sujetos con diversas historias, prácticas, estilos de vida, formas de apropiarse de los consumos culturales, etc. Pero la escuela de la diversidad es otra cosa, es la escuela de la negociación de las diferencias.

Desde el primer ideal homogeneizador, la escuela creó dispositivos de clausura de la diversidad. Las modalidades de agrupamiento, la distribución del espacio y el tiempo, la clasificación del saber en partículas independientes, la predominancia del texto escolar, los modos de evaluación, la organización del trabajo docente, todo esto remitía a criterios de autoridad inmutables, llámense ciencia, conocimiento oficializado, jerarquías organizacionales que respondían a concepciones únicas de entender y organizar la vida social y en consecuencia, la vida escolar.

Las instituciones sociales, pensadas desde y para una sociedad homogénea, no fueron permeables a la pluralidad de sentidos. No obstante siempre existió un “otro lado”, adentro y afuera de las instituciones, portador de sentidos subestimados por la razón modernizadora. El “otro lado” es el lugar de las culturas del afecto y del azar, de la improvisación y del humor, de la oralidad y lo gestual, del juego, la fiesta y la simulación, que revelan modos diversos de interactuar con el mundo y construir significados. El “otro lado” es el lugar de circulación de las formas culturales desjerarquizadas por las culturas oficiales y recuperadas en géneros diversos como la radio, la televisión, la historieta, los programas de humor, el cine ⁸.

Reconozcamos, en principio, que no hay una sola manera de conocer, de pensar el futuro, el presente o el pasado, de clasificar los hechos, La religión, por ejemplo, basa su teoría en la revelación, la ciencia en el método, la ideología en la creencia, el sentido común en la vida misma.

El sentido común, despreciado por la ilustración, es sobre todo una interpretación de las immediateces de la experiencia, como lo son la epistemología, el mito, la pintura y es, por lo tanto, construido históricamente. Puede cuestionarse, discutirse, afirmarse, desarrollarse, formalizarse e incluso enseñarse y puede variar de un grupo a otro, de un pueblo a otro (Geertz, 1994)

El sentido común puede ser objeto de enseñanza porque es susceptible de interpretación, en tanto revela ideas, creencias, conflictos. El estudio del sentido común en grupos africanos es lo que le permitió a Geertz, antropólogo cultural, afirmar que la brujería más que

consagrar un orden invisible certificaba lo visible, es decir aparecía como un modo de nombrar lo inexplicable. Asimismo, el estudio de las nuevas religiones en los sectores populares puso de relieve la emergencia de un sentido religioso entendido como una nueva forma de ética social más que como un orden metafísico.

Si sólo una razón universal y totalizadora explicara el mundo nunca daríamos lugar a las miradas oblicuas, desviadas, de construcción de sentido, miradas como las de Menocchio, el molinero italiano que en el siglo XVI leía en las sagradas escrituras que el amor al prójimo es más importante que el amor a Dios.

Los Estados modernos jerarquizaron la escritura casi como la única forma de comunicación e información, pero históricamente esto no era un conflicto, porque las competencias sobre lo no verbal se recluían en grupos alejados del epicentro de la vida social y no interfería nuestro entendimiento sobre el mundo. Pero hoy que la explosión mediática rompe la hegemonía de la escritura, que la informática nos coloca en la simultaneidad de los acontecimientos, que la sucesión de imágenes organiza nuestra percepción sin solución de continuidad, que la idea de tiempo cambia y por lo tanto los modos de reflexión, la escuela se encuentra frente a desafíos ineludibles.

La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. El surgimiento de los medios de comunicación electrónicos junto a la disminución de fe en el poder de la agencia humana colectiva ha minado las visiones tradicionales de la escuela. Se acabaron los mapas de certidumbres que nos ofrecían a muchos de nosotros confortables representaciones sobre el futuro.

Por eso, los términos de identidad y la producción de significados deben ser entendidos en nuevas prácticas culturales híbridas en las que participan los chicos, que además de ir a la escuela miran televisión y se conectan con los nuevos lenguajes de la imagen, y que convocan a los jóvenes que constituyen sus identidades a partir de sus experiencias culturales, laborales y de marginación.

Por lo tanto, los objetos de la diversidad están en los múltiples soportes portadores de sentido, en la literatura de ficción, en el rock o en la cámara de TV enfocando la cara de un político cuando habla, como un modo de hipotetizar sobre la verosimilitud de los discursos. Pero entonces, si la razón universal esencialista está en crisis, si la cuestión de la escuela no pasa por ser mediadora entre la cultura elaborada y la del sentido común, si la educación está en todas partes, algunos se preguntarán **¿para qué la escuela en alguna parte ?**

Tomemos provisoriamente la idea de que la escuela es una institución cuyo objeto de distribución es la cultura. Pero qué es la cultura, ¿ el modo total de la vida de un pueblo?,

¿el legado de la vida de un pueblo?, ¿ el legado social que el individuo adquiere de su grupo?, ¿una manera de sentir o pensar?, ¿un depósito de saber almacenado?, ¿una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados?, ¿un conjunto de técnicas de adaptación ?

Cualquiera de estas clasificaciones, así planteadas, deja afuera lo fundamental de la cultura, que es su **carácter semiótico**. La cultura es un conjunto de significaciones, no es en los objetos o comportamientos que podemos describirla sino en las significaciones atribuidas al uso de los objetos, las interacciones, las producciones y los comportamientos. La cultura es pública porque la significación lo es, en tanto supone una relación.

El significado de los conceptos sociales no está en la cabeza de los hombres, ni en las cosas, sino en la negociación interpersonal. La idea de familia no está allí afuera, igual que la de religión, ola de símbolos “patrios”, o de nación sino en el acto de discutir y de negociar sobre los significados.

Desde aquí, Bruner ⁹ sugiere reemplazar la pregunta por la verdad o la falsedad por otra que se interroga por la clase de mundo posible en que tal o cual proposición sería verdadera.

Conocer la cultura de un pueblo o de un grupo no supone entonces describir costumbres, ni monumentos, ni lenguas, supone en cambio acceder a los significados que ls costumbres, monumentos y lenguajes tienen en la vida y las interacciones de los hombres. Supone conocer a través de ellos cómo se sitúa la gente frente al mundo.

Pero la cultura es una cosa y el estudio de ella es otra.

La cultura se vive y se reelabora desde la propia experiencia. La gente hace las cosas, las piensa en el movimiento de la cotidianeidad pero no se distancia para proceder a un estudio comparativo y reflexivo de otro orden.

Si bien muchos conviven crecientemente con múltiples realidades, mediatizadas por los medios de comunicación, las mismas se presentan bajo la forma de acontecimientos (la guerra del Golfo, los Juegos Olímpicos, la matanza en Bosnia, las elecciones en EE.UU., el caso de los motines en las cárceles, etc.) que en sí mismos no agotan las posibilidades de interpretación, porque están exentas de análisis complejos, comparativos y contextualizados históricamente.

La función de la escuela en relación con la diversidad es que se vuelvan **inteligibles los significados**. Pero la inteligibilidad no se da en un simple inventario o en la presentación a secas de información, **la inteligibilidad es posible cuando se ponen en conflicto las distintas retóricas**, que son los distintos modos de decir. Estos modos de decir están en la arquitectura de las ciudades y de la periferia, en la publicidad y en el cine, en la literatura y en los medios, en los discursos políticos y en los científicos. Está en la vida de los barrios y

en las metáforas de los chicos, está en las revistas culturales y en Internet, está en la pintura y en la televisión. Y sólo la escuela, y aquí recuperaríamos algo de su legado de la modernidad, puede poner en escena una pluralidad de retóricas y ponerlas en conflicto, la cultura tradicional con la moderna, la cultura juvenil con la heredada, la del inmigrante con la nacional, la ilustrada con la del margen, la del texto con la de la imagen. Por lo tanto, la diversidad no es anclarse en ningún particularismo, si así fuera volveríamos a caer en el autoritarismo de los significados.

En vez de situar la frontera entre doxa y episteme, entre cultura del sentido común y cultura elaborada, la distinción debería constituirse entre la experiencia y la interpretación de la pluralidad.

Lo universal no sería entonces la socialización de valores homogéneos o de significados únicos sino la universalización del derecho a conocer e interpretar las diferencias, de modo que podamos dialogar con ellas. Lo universal se jugaría en la construcción de una cultura escolar que procesa las diversidades de sentido y procura crear condiciones de negociación. El campo curricular es entonces un campo abierto donde, más allá de la inclusión tranquilizadora de algunas temáticas sobre la multiculturalidad lo importante es asegurar el criterio de cultura como **condición fronteriza** que se traduce en la **selección de fuentes de información** procurando la inclusión de distintos formatos, en **los criterios de organización del saber** intentando superar el referente disciplinar como único tópico de interrogación y conocimiento, en la **identificación de problemas pedagógicos**, aspirando a recuperar realidades múltiples y sobre todo en la **modalidad de conocimiento** valorando la interpretación más que la verificación, la construcción de hipótesis y conjeturas más que la formulación de proposiciones verdaderas.

Tal vez se trate de redefinir la gramática de la escuela, de pasar de una escuela que encuentra en los dispositivos reguladores del sistema educativo la fuente absoluta de su direccionalidad a una escuela en RED, una escuela con capacidad de armar tramas horizontales con pluralidad de instituciones y actores sociales.

¹ S. Duschatzky: Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora del área de Educación de FLACSO. Cursa estudios de Maestría, Sociología de la cultura en la Fundación Banco Patricios

² Ver Bhabba, H. "*The location of the culture*", Routledge, Nueva York, 1994. Citado en Gonzalez Stephan, B. *Cultura y Tercer Mundo*, Nueva Sociedad, Caracas, 1996

³ Geertz, C. *El conocimiento local*, Paidós, Barcelona, 1994

⁴ Citado en Chambers, Ian: *Migración, cultura, identidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1994

⁵ Sartori, G. El fundamento del pluralismo en *Agora* n° 2, Buenos Aires, 1995

⁶ Laclau, E. *Emancipación y diferencia*. Ariel, Buenos Aires, 1996

⁷ Martín Barbero, J. Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación, en *Industria cultural, mitos, signos y creencias*, Sociedad n° 5, Buenos Aires, 1994

⁸ Ford, Aníbal: *Navegaciones*, Amorrortu Buenos Aires, 1995

⁹ Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1987