

DIVERSIDAD, ESCUELA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Mariana Alvarado
Colegio Universitario Central, UNCuyo
mmarianaalvarado@yahoo.com

Asimilación, integración, pluralidad como respuestas a la multiculturalidad

Parte de nuestro proyecto de investigación tuvo por tarea tomar cuatro categorías (Rafaela García¹, 1997: 15 -20) para explicitar los fundamentos ideológicos-políticos de la multiculturalidad: *asimilacionismo*, *integracionismo*, *pluralismo*, *interculturalismo*. En esta oportunidad atenderemos a las implicancias ético-antropológicas de las prácticas educativas que de estos fundamentos se desprenden. A fin de resituar lo categorizado en la Escuela Albergue de San José, Lavalle. El unto de anclaje para situar teóricamente estas categorías ha sido la noción de alteridad que hemos comprendido estipulativamente en dos sentidos:

- 1) en tanto diferencia (presente en el asimilacionismo y el integracionismo),
- 2) en tanto diversidad (presente en el pluralismo y el interculturalismo).

El **asimilacionismo** asume como punto de partida la homogeneidad de la sociedad. Le atribuye a la cultura dominante la condición de receptora y por ello la destina a abolir las diferencias por medio de la adaptación de las minorías étnica y culturalmente diferentes.

La premisa etnocéntrica² que yace a la base del asimilacionismo requiere de la habilidad del “otro” para adaptarse al “nosotros” socio-culturalmente superior y civil y políticamente activo. La tendencia hacia la universalización enfatiza el etnocentrismo en desmedro de la etnicidad³. La diversidad étnica, racial, cultural es concebida como un obstáculo que debe ser disuelto a la luz de la cohesión social, cultural, ¡racial! Si las “minorías” son los grupos deficitarios socio-culturalmente que hay que reconducir, las “mayorías” son los grupos que dominan política y económicamente las instancias de participación en los procesos y las tomas de decisiones de todos los implicados en la compensación cultural e incluso biológica.

¹ Si bien estos estudios tienen como referente empírico las prácticas educativas en instituciones españolas cabe destacar que nuestra investigación asigna un nuevo lugar a las categorías, que aquí nos será imposible desarrollar. Las mismas han sido contrastadas en el marco jurídico (Constitución Nacional y lo dispuesto por la Ley 1420, la Ley Federal de Educación y el borrador para la discusión de la nueva ley de educación). Así mismo el referente empírico en el que se harán jugar estas categorías será la Escuela Albergue de Lavalle.

² El etnocentrismo tiende a tomar los hábitos, valores y modos de comportamiento de un grupo social como el único válido, es decir, como paradigma universal para todo hombre, todo grupo, toda civilización. Se trata de una actitud que está a la base de la xenofobia, el racismo, patriotismo y es un obstáculo frente a la cooperación y autodeterminación de los pueblos.

³ Del latín *ethnicus* y del griego *étnicos*, de *éthnos*: pueblo. Cabe destacar que semánticamente el uso del término a pasado de fundamentarse en criterios estrechos raciales a aplicarse en función de los elementos propiamente culturales de un grupo (valores, tradición, modelos de comportamiento, género de vida, etc.)

En el marco de las prácticas educativas institucionalizadas la *indiferencia* o la *ignorancia* son las primeras actitudes frente a la multiculturalidad. La ignorancia se traduce en el desconocimiento de la multiculturalidad. Frente a lo desconocido nada puede hacerse excepto no advertirlo, no pre-ocuparse ni ocuparse de lo diferente, de modo que esta actitud, anula la diferencia, no le da lugar siquiera para asimilarla porque no registra al “otro”, no lo reconoce como distinto de este “nosotros”. La indiferencia implica reconocer lo que diferencia a unos de otros y acoger la abulia frente a ella, de modo tal que las diferencias cohabitan sin ocuparse unas de otras.

De la mano del asimilacionismo llega la represión y la aniquilación de la diversidad. Mas si es posible que cohabiten las diferencias será porque es posible el segregacionismo. En la Argentina no hace más de cinco años se implementaron políticas tendientes a construir edificios educativos destinados pura y exclusivamente a “repetidores”. La diferencia es lo que marca el límite entre un grupo y otro, es el criterio desde el que se justiprecia jerárquicamente “lo extraño”, “lo deficitario”, “lo incompatible”. En este sentido las “poblaciones de riesgo”, “los chicos de la calle”, “los del barrio papa” tienen su lugar en centros escolares específicos en los que bajo el eslogan “igualdad de oportunidades” se implementan estrategias destinadas a una adaptación social óptima de quienes proceden de ambientes privados socio-económicamente. En esta línea se pensaron, se gestionaron y se implementaron ciertas prácticas hacia el interior de las instituciones educativas en las que se “compensaran” las diferencias, en tal sentido las escuelas destinaban aulas específicas para tal fin. El “sistema de compensaciones” requería de un tratamiento especial de los tiempos, los espacios y los contenidos destinados a la diferencia en el marco de lo que quedaría asimilada al grupo de no-repetidores.

La ideología asimilacionista fundamenta prácticas tendientes a advertir la diferencia y a excluir la multiculturalidad en las fronteras de la cultura “de base”, de la cultura “receptora”, aislándola a fin de integrarla aniquilando lo diverso en la adaptación al status quo. Con lo que se evidencia la innecesidad de alterar la cultura “de base” y se acentúa la pretensión de perpetuarla sin alterar la uniformidad de la estructura. El sistema permanece en la reproducción de la monoculturalidad para la que la escuela es el medio por el que la cultura dominante somete al resto tratando de reproducirse a si misma. En el marco de estos procesos las minorías se juegan la vida material y cultural en tanto que deben adaptarse a una cultura que niega su cultura e inhibe el intercambio socio-cultural.

El asimilacionismo genera aniquilación de lo diferente. Para que tenga lugar la aniquilación de lo diferente se precisa de la renuncia a la identidad. ¡Qué paradoja! Para ser parte, el diferente, el otro, debe renunciar a su identidad. Esta renuncia no es optativa sino más bien obligatoria. La educación impone estrategias, prácticas, valores, hábitos, lenguajes, etc. que contradicen a la cultura originaria trivializando y superficializando su lugar en la sociedad. En el marco de estas prácticas no hay lugar para la interacción de las diferencias, no hay lugar para el diálogo

intercultural, no hay lugar para la igualdad de oportunidades, no hay lugar. El asimilacionismo atenta contra los principios del sistema democrático, liberal, occidental en el cual puede tener acogida.

Como se puede apreciar el *asimilacionismo* en una de sus vertientes moderadas puede conducir a prácticas *integracionistas* tendientes al aglutinamiento. Una sola entidad nacional amalgama los aportes de todos los grupos sin que ninguno se imponga sobre otro. Atribuye plena igualdad de derechos a todos los ciudadanos al promover la unidad a través de la diversidad. Mas la concepción deficitaria de la diversidad le servirá de argumento para sostener el discurso de una igualdad de oportunidades de justicia social que en última instancia se reduce a la homologación de la población.

Pero a diferencia del asimilacionismo, el **integracionismo** reconoce el valor ontológico de la diversidad en tanto que toma en cuenta al otro al momento de pensar en un nosotros y se define, tal como lo hizo América por ejemplo, como un “crisol de razas” o un “mestizaje étnico”. Pero de nada serviría esta “ensalada étnica” si las culturas no pretendieran el entendimiento. Es en esta instancia en la que se produce un quiebre entre el asimilacionismo y el integracionismo. Respecto de la posibilidad del entendimiento el asimilacionismo no lo busca ni lo pretende, el integracionismo lo considera aunque tienda a evitar el desequilibrio social y conceda en aspectos superficiales que no alteran el status quo. Aunque respecto de la posibilidad del intercambio cultural son varios los que consideran que aún el integracionismo sigue sosteniendo una forma sutil de racismo por su insistencia en la cultura receptora.

Desde la perspectiva **integracionista** la práctica áulica tiene por eje los procedimientos más que los contenidos conceptuales. Atiende a cada uno y a todos y sin dirigir su atención a las minorías exclusivamente. Centra su atención en la necesidad de un cambio de actitud ante el fenómeno multicultural en el que es imprescindible la capacidad de generar actitudes positivas hacia los demás en el marco del respeto y la tolerancia y hacia uno mismo en el marco del autoconcepto y la autoestima. El trabajo colaborativo, participativo y activo comunicacionalmente tienen un lugar preeminente como metodología integracionista susceptible de ser transferida a la resolución de cualquier problemática en la que sus implicados se dispongan a vivir las diferencias en armonía.

La perspectiva del **pluralismo**⁴ hace frente a la jerarquización etnocéntrica de las culturas y a la concepción negativa o positiva de la alteridad supuesta como diferencia en el asimilacionismo y en el integracionismo respectivamente.

El punto de partida es la afirmación de la diversidad y el compromiso de tratar con ella de modo tal que pueda conservar y desarrollar su particularidad en el marco de la sociedad. No

⁴ Cabe destacar que lo que aquí presentamos es una síntesis que en el marco de la investigación atiende a Adela Cortina y Paulo Freire. Mientras Adela enfatiza el contenido sobre el que todas las culturas occidentales están de acuerdo y excluye del cuestionamiento a estos acuerdos colocándolos como base de todo acuerdo posible pero posterior, Paulo Freire pondera el cómo.

atiende a la alteridad como diferencia porque no la mide desde el nosotros y no señala aquello de lo que carece y que desde las otras tendencias es motivo de segregación y excusa de nivelación. Tampoco prescribe el lugar de la diferencia en el marco de lo que podría ofrecerle a la cultura dominante en particular y a la comunidad internacional porque no mide la diversidad desde la jerarquía cultural ni sostiene que cada una por separado y en su autonomía pueda enriquecer la identidad nacional. En este sentido las ideas de “mixtura”, “salpicón”, “ensalada” y “macedonia” no serían una metáfora feliz en el marco de la propuesta del pluralismo.

Con el pluralismo asistimos a una transvaloración ontológica de la alteridad y una inversión ética de la mirada. La alteridad ya no es concebida en términos de diferencia sino de diversidad. En el marco de lo cual el “nosotros” ya no tiene el lugar asignado desde el asimilacionismo o el integracionismo. Esta tendencia no atiende a la preeminencia óptica de una cultura receptora frente a la que las minorías son medidas como deficitarias.

El “nosotros”, en la perspectiva pluralista, no es el punto de partida para medir al otro sino el punto de llegada para resituar las coordenadas del ser “nosotros” y ya no del ser de los “otros”. Dicho en otras palabras “otros somos todos” y en este plano de aceptación de la diversidad étnica y de la multiplicidad cultural es preciso que el individuo se comprometa con el grupo cultural al que pertenece a fin de preservar los usos y las costumbres, estilo de vida, valores, lenguaje, etc. y esgrimir la lucha por una reforma social y política que los albergue en su diversidad.

La alteridad es concebida como *diversidad* de modo que no pretende de los *otros* la continuidad de este *nosotros*, no propone ni persigue la identidad sobre la diversidad. De modo que no cabría pensar a la diferencia como condición de posibilidad de la educación. Porque en este contexto la diferencia no tiene lugar óptico. La alteridad ha cobrado otra dimensión. El *otro que somos todos* tendría su lugar en experiencias que procuran generar un espacio para la constitución de *sujetos de experiencia y de lenguaje*, experiencias que al momento concebimos en el marco de la *educación intercultural*.

El énfasis en la identidad étnica requiere de una identidad nacional capaz de atender a las demandas surgidas de los particularismos culturales. De donde podría pensarse que prácticamente las minorías levanten la voz para decirle a la mayoría qué, cuándo y cómo. Mas dar lugar al pluralismo implicaría en última instancia eliminar de nuestro vocabulario los términos *mayoría* y *minoría*, *otros* y *nosotros* como cualquier término que implique jerarquías semánticas susceptibles de ser trasladadas de facto. El punto es establecer otros modos de relación con la alteridad en tanto diversidad.

Ahora bien, invertir la jerarquía no es la propuesta del pluralista. Lo que enfatiza esta tendencia es la posibilidad de la diversidad. Para que la diversidad acontezca entonces, será preciso erradicar la jerarquía y con ella toda institución que suponga estratificación, desde la familia hasta la escuela. Todas las culturas son dignas de respeto porque todas valen lo mismo y gozan del mismo status ontológico. Todas las culturas tienen el mismo derecho a desarrollarse

culturalmente por ello es preciso que disfruten de espacios en los que sus prácticas culturales se institucionalicen de modo que se garanticen sus aspiraciones sociales, económicas, políticas, educativas, etc. Dar lugar a la pluralidad supone abolir las estructuras a las que hoy nos adherimos.

En el marco de las comunidades indígenas, la escuela que adhiera a esa tendencia, facilitaría el compromiso étnico de las generaciones jóvenes con los pueblos originarios de los que descienden a fin de luchar por su emancipación al punto de legitimar su voz al decir qué tipo de educación quieren recibir. La escuela daría lugar, en este caso, a las generaciones jóvenes a encontrarse con la cultura originaria a la que pertenece a fin de recrear la identidad cultural desde donde una vez enraizados saldrían al encuentro de cualquier otra cultura. Con lo cual la escuela tendría una doble función. Por un lado, fortalecer el pasado y la memoria de un pueblo y, por otro, dar lugar al encuentro con otras culturas que a su vez han de ser reconocidas en su diversidad y han de estar dispuestas a entrar en diálogo desde aquella actitud, *otros somos todos*, ampliada más arriba. En este sentido la escuela sería el medio para reproducir y sostener la cultura del grupo originario. Con lo que la escuela contribuiría una vez más al segregacionismo. Cabría pensar en la construcción de escuelas específicas destinadas a quienes quieran educarse en su lengua de origen, según sus valores religiosos, su cosmovisión y su estilo de vida. Se preserva la cultura a costa de la ghattización del sistema educativo.

“(los pluralistas) consideran que el contacto entre culturas se establece siempre en condiciones de lucha de poder y que cada grupo cultural debe defender sus propios intereses frente a los de otros grupos que tratan de someterlos, cuando en realidad no existe ningún argumento que justifique la superioridad de unos sobre otros. Si una cultura quiere conservar sus señas de identidad intactas debe resaltar y potenciar aquello que le hace diferente de otros grupos y que le identifica con el propio, con el que se siente comprometido y solidario” (Sales, 1997: 19)

Aunque el **pluralismo** haya arrojado una nueva mirada sobre la alteridad puede en extremo rozar el **relativismo subjetivista** e incluso caer en las mismas tácticas y estrategias que el **asimilacionismo o el integracionismo**.

La interculturalidad: un espacio para la constitución de sujetos de experiencia y lenguaje

Desde tendencias **interculturalistas** se pretenden compensar los extremos a los que llegan, aunque por canales distintos, el asimilacionismo, el integracionismo y el pluralismo. Mientras estos comparten una idea de cultura cerrada y estática, el interculturalismo sostiene una idea abierta, precaria, dinámica y cambiante de cultura sujeta a los intersticios del lugar y del

tiempo. Un universo transitable, modificable y traducible por los sujetos actuantes en ella. Lo central en este punto es señalar que hay culturas y no hay Una cultura. Hay sujetos y no Un sujeto. Hay órdenes y no hay un orden.

“Es ahí donde una cultura, librándose insensiblemente de los órdenes empíricos que le prescriben sus códigos primarios, instaura una primera distancia en relación a ellos, les hace perder su transparencia inicial, cesa de dejarse atravesar pasivamente por ellos, se desprende de sus poderes inmediatos e invisibles, se libera lo suficiente para darse cuenta de que estos órdenes no son los únicos posibles ni los mejores; de tal suerte que se encuentra ante el hecho en bruto de que hay, por debajo de sus órdenes espontáneos, cosas que en sí mismas son ordenables, que pertenecen a cierto orden mudo, en suma, que *hay un orden*” (Foucault, 1993, p 6).

Frente a la multiplicidad de culturas el pluralista sostiene la multiculturalidad al tiempo que reafirma su identidad cultural. En ello el peligro del pluralismo. Postular la cultura propia como única o como mejor sobre las demás. Con lo cual el pluralismo se trueca asimilacionista o integracionista. ¿Es posible un encuentro entre culturas que no sea mortal? Responder esta pregunta supone concebir la radicalidad que implica la tarea de ocuparse de la contextualidad fáctica del diálogo intercultural. El presente apartado se encamina hacia la posibilidad de una **ética de la traducción** en la que “cierta actitud dialógica” sea la apertura para instalar el diálogo como procedimiento en el que nos constituimos en **sujetos de experiencia y de lenguaje**.

Las tendencias interculturalistas de las últimas décadas del siglo XX le asignan un lugar a la subjetividad que antes no tenía. Adela Cortina se insertaría en esta línea en tanto que su propuesta, sostenida desde la ética discursiva, propone el encuentro intersubjetivo. El intercambio dialógico se sustenta desde el mutuo reconocimiento para el interculturalista. Cortina sustenta el intercambio dialógico en el marco de los mínimos de justicia con lo cual señalamos un etnocentrismo monocultural ya no situado en un grupo o una minoría sino en occidente y concretamente en las sociedades democráticas y liberales. Con ello no escapa a posturas integracionistas e incluso asimilacionistas. En la misma línea y rozando los mismos peligros, Freire apuesta por la reflexión crítica de los elementos culturales de la propia cultura. Con lo cual la dirección de la mirada ha dejado de ser unidireccional, desde nosotros hacia los otros, sino que ahora la mirada vuelve sobre el nosotros para pensar el modo en el que mira al otro. Este proceso supone revisar críticamente la propia cultura. En Freire hacia la práctica de la libertad en pro de lazos no alienantes ni opresores. En Cortina a fin de tirar abajo aquellos valores que entran en conflicto con los valores humanos universales. Una vez más la dirección de la mirada a girado. Cortina propone mirarse a sí mismo pero desde los universales compartidos por todas las culturas (occidentales, democráticas y liberales) ese es el parámetro, la medida para desterrar de cada

cultura *el valor* que no responda a los mínimos de justicia a no ser que se constituya en un máximo de felicidad que no entre en conflicto con los mínimos de modo tal que en la intimidad el individuo pueda ejercer ese valor sin que nadie pueda más que aconsejarle.

En el marco de las tendencias interculturalistas, la alteridad es concebida como diversidad no para exacerbar las diferencias, ni para integrarlas o asimilarlas sino más bien para identificar los elementos comunes que permitan la comunicación y el entendimiento intercultural. Pero a la luz de la revisión crítica previa queda clara la antinomia en la práctica.

De lleno en el interculturalismo el punto de partida es el mutuo *reconocimiento*. ¿Pero qué es lo que volvemos a conocer? ¿Qué es lo que vemos en el otro que antes no veíamos? ¿Qué es lo que el otro conoce y que ahora ve en mí? Caben al menos dos respuestas posibles si es que aceptamos la posibilidad de que dos personas puedan conocer y reconocer lo mismo. Conocemos la igualdad y nos reconocemos iguales. Somos humanos. Punto de partida para argumentos que denuncian la discriminación sustentada en la raza, la religión, la ciudadanía, el género, etc. La igualdad sustenta a la igualdad. Otra respuesta posible es la que conocemos nuestra humanidad y que el hecho de ser humanos condiciona nuestra diversidad. Punto de partida para argumentos que sostienen la multiculturalidad. La igualdad sustenta a la diversidad.

Desde una u otra respuesta lo que ha quedado sentado es que el ser humano es capaz de conocer y reconocer lo que conoce en los otros. Por lo tanto, el modo en el que conocemos y reconocemos sostiene el encuentro con la diversidad. ¿Cuál es el modo en el que conocemos? Mediados por el lenguaje. El lenguaje no es un instrumento para pensar sino la condición del pensamiento que eleva a pensar de determinada manera y que ordena la realidad de determinada manera. El mundo se constituye sobre los hábitos del lenguaje, de modo que no son posibles dos mundos semejantes. Dos lenguajes no son suficientemente semejantes como para que se les considere representantes de una misma realidad. En ello se fundamenta la intransferibilidad de la experiencia. Esta es la justificación por la que los principales involucrados sean quienes participen activamente en el diálogo sobre aquello que consideren pertinente. Aunque sus idiomas sean distintos. Aunque no hablen la misma lengua porque en tanto que el lenguaje haya sido hecho por un hombre puede ser traducido. No hay razón para pensar que un sistema lingüístico sea intraducible. Postularlo implicaría sostener la imposibilidad de la comunicación. No se trata de designar objetos con distintas palabras ni de encontrar equivalentes en otros idiomas para decir lo mismo ni de ampliar la semántica de la lengua. Cada lenguaje percibe y ordena a través de las palabras lo conocido, ontológicamente.

Si cada lengua segmenta la realidad de determinado modo; si el lenguaje estructura el pensamiento propio de un pueblo; si todo saber se origina en el modo de pensar propio de cierta cultura; si todo ser se constituye a través del lenguaje; si *somos puro cuento* (Roig, 1995), ¿basta con aprender idiomas para comprender otros mundos posibles? ¿Es plausible sostener la posibilidad de un lenguaje universal? ¿Aceptar esa posibilidad implicaría sostener la

universalidad del logos? ¿es posible hablar de un logos situado? ¿Una lengua universal equivaldría a sostener un único modo de pensar, un orden para las cosas, una cultura...? ¿Es esto deseable? ¿es plausible situar el logos en Latinoamérica? ¿Será posible comprender lo que las cosas son para los latinoamericanos? ¿Puede haber un conocimiento válido para toda cultura? ¿Podría postularse un saber universal? ¿Cabe pensar en valores universales o es urgente sostener la historicidad axiológica? ¿Es necesario sostener la universalidad de los valores? ¿Qué voluntad podría querer esto? ¿Semejante necesidad equivaldría a sostener que todos los seres humanos elaboramos los mismos juicios éticos, estéticos, lógicos? ¿Será esta la base para jerarquizar culturalmente? ¿Es legítimo jerarquizar culturas y lenguas? ¿Puede haber dominación de unas culturas sobre otros por imposición de una lengua sobre otra? ¿Es posible el diálogo entre culturas? ¿Es posible el diálogo fuera de la polaridad opresor/oprimido? ¿Qué consecuencias acarrea para la educación el no considerar los códigos propios de los/as alumnos/as? ¿Qué consecuencias acarrea para el sistema educativo atender a premisas digitalizadas en pro de la identidad nacional sin atender a los particularismos provinciales, regionales, comunitarios?

En este contexto es imprescindible una ética de la traducción desde la que cada individuo, cada grupo, cada minoría, cada cultura, cada nación, pueda participar en la producción de actitudes que les permitan habituarse en sus referencias identitarias en relación con otros. Una actitud que permita interactuar tanto en su grupo étnico como en cualquier otro grupo étnico en cualquier parte del mundo. Este es a nuestro parecer el eje que sostiene la posibilidad de la interculturalidad. De modo tal que la interculturalidad exceda la idea del encuentro entre dos individuos, dos grupos, dos culturas para situarse en la actitud y el procedimiento que en el marco del lenguaje y de la experiencia posibilitan el encuentro con la alteridad en cuanto diversidad. Esta tendencia arroja a la basura la idea de que es suficiente manejar dos lenguas en forma oral y escrita, la propia, natural, la usada en el hogar y la extranjera, la de mayor difusión, la de uso nacional o internacional, a fin de posibilitar el intercambio cultural. No se trata de aprender inglés en el sentido de adquirir *una lengua universal* que posibilitaría comunicarse con cualquier otra cultura. Pedagógicamente la utilización de las lenguas indígenas, por ejemplo, es un recurso de aprendizaje y de enseñanza válida y legítima para enseñar y aprender cualquier contenido incluso el español. En la misma medida en la que el docente podría manejar el idioma de la comunidad para enseñar español, los integrantes de la comunidad tendrían que aprender el idioma español para aprender otros saberes funcionales a la interacción con otras culturas. Una cultura supone una visión del mundo que tiene algo que decir a otras culturas a otros mundos. La biculturalidad,

entendida en el sentido de manejar dos idiomas, sean cuales fueran, es sustituida, sostenemos nosotros, por la interculturalidad en el sentido cosmopolita⁵.

La radicalidad de la propuesta implicaría la reforma del sistema educativo, de la organización y jerarquía que lo sostiene, de las formas en las que se concreta el currículo desde lo nacional pasando por lo provincial hasta lo institucional, de los canales de circulación y difusión de la información hacia el interior de la escuela, de los espacios, de los tiempos, etc.

Conclusiones Parciales en el marco de la Escuela Albergue

Atenderemos un caso particular en el interior de una institución escolar.

Al momento y antes de iniciar nuestro trabajo de campo ya contábamos con algunas hipótesis de trabajo. Las dos primeras fueron formuladas como vertebradas de toda esta investigación, mas las cinco últimas fueron elaboradas en esta instancia de la investigación en la que debíamos “acceder directamente” al objeto: las prácticas interculturales.

1. La escuela presenta las prácticas áulicas, y los discursos que ellas fundan, como el medio para transferir conocimientos, reconstruir costumbres y reproducir valores considerados primordiales en la formación de sujetos y en la producción de las sujeciones que los hacen ciudadanos. Dentro de la institución se imparten estrategias didácticas y dispositivos disciplinarios que generan la inclusión/exclusión, asimilación/integración de la diversidad. Es posible generar experiencias en las que la diversidad tenga lugar. Tales experiencias pueden materializarse en la transformación de las prácticas educativas áulicas en el marco de una ética de la traducción.

En lo que respecta a esta primera hipótesis y en el marco de lo que llevamos indagado hasta el momento es preciso señalar que dividimos la misma en dos partes tal y como sigue:

- 1.a La escuela presenta las prácticas áulicas, y los discursos que ellas fundan, como el medio para transferir conocimientos, reconstruir costumbres y reproducir valores considerados primordiales en la formación de sujetos y en la producción de las sujeciones que los hacen ciudadanos. Dentro de la institución se imparten estrategias didácticas y dispositivos disciplinarios que generan la inclusión/exclusión, asimilación/integración de la diversidad.
- 1.b. Es posible generar experiencias en las que la diversidad tenga lugar. Tales experiencias pueden materializarse en la transformación de las prácticas educativas áulicas en el marco de una ética de la traducción.

⁵ La tendencia cosmopolita que proponemos a la base de la interculturalidad nos remite a Imanuel Kant. Dos de sus textos ético-políticos *La paz perpetua* (1795) e *Ideas para una historia universal en calve cosmopolita* (1784) nos permiten sostener la idea de *ciudadanos del cosmos*.

La segunda hipótesis de trabajo situada en el marco del análisis teórico de las categorías a sido confirmada

2. La problemática encerrada en el modo en el que ha sido traducida la multiculturalidad está presente en nuestra propia tradición de pensamiento y ha quedado plasmada en la obra de numerosos pensadores. El análisis crítico de dichos materiales, su recuperación y actualización, además de favorecer la problematización del legado intelectual contribuye a un mejor posicionamiento de agentes educativos ante los desafíos pedagógicos como así también de los ciudadanos ante los desafíos del presente.

Iniciada nuestra investigación y a la luz de lo señalado al inicio de este apartado podemos decir que:

3. Existen divergencias entre los discursos y las prácticas interculturales. Estas divergencias se producen a razón de la escisión entre teoría y práctica, entre escuela y academia; entre investigación y docencia; funcionarios y docentes; escuelas y ministerios.
4. Existen prácticas interculturales que no se catalogan a sí mismas como interculturales y que escapan a la lógica del sistema educativo.
5. Existen investigaciones científicas sobre el fenómeno de la multiculturalidad que no tienen un correlato práctico en el sistema educativo.
6. Docentes y profesores implementan prácticas interculturales sin contar con competencias interculturales.
7. No existe una formación intercultural dirigida a docentes, directivos, profesores, preceptores y funcionarios en el marco de lo que produce la academia como conocimiento científico vinculado a la interculturalidad.

Como instrumentos de recolección de datos apelé a:

- la implementación de una comunidad de cuestionamiento e indagación con un grupo de alumnos.
- consideré fundamental el registro fotográfico. Pero al llegar allí comprendí que no debía hacerlo directamente. No dirigí la máquina hacia aquello que me llamaba la atención. Apelé a uno de los profesores y le solicité que a través de un grupo de alumnos me mostraran visualmente qué era la escuela, en qué consistía vivir allí, qué lugar tenía lo diverso, de modo tal que al verlas me narraran lo que no podían explicar con palabras.
- el registro escrito de prácticas discursivas y no discursivas, por ejemplo, las banderas que se izan, la presencia de carteleras, los sectores de recreación, etc.
- entrevistas, testimonios, la observación participante y no participante

Todo lo cual me lleva a concluir parcialmente del siguiente modo:

Las prácticas llevadas a cabo en la escuela nº 4-207 en el transcurso de mi estadía no promueven, no transmiten, ni redefinen la identidad huarpe.

La escuela responde desde el integracionismo en el marco de un asimilacionismo moderado porque las prácticas que se implementan en ella no atienden a la alteridad como diversidad y consideramos que esa es la justificación por la que no se atiende a la identidad comunitaria sino que más bien gestionan e implementan estrategias y dispositivos tales que los propuestos en cualquier otra escuela de la ciudad de Mendoza a fin de que los/as chicos/as tengan las herramientas para integrarse a la población de la ciudad. El espíritu que anima a educadores como directivos lleva a pensar que el futuro de los chicos/as del albergue está “allá fuera”, “del otro lado del desierto”. Desde esta mirada nada tiene que hacer la escuela en lo que respecta a la cultura huarpe y a la recuperación, traspaso y/o recreación de usos, costumbres, tradiciones, etc.

Cabe señalar que las prácticas educativas implementadas en la escuela no segregan ni discriminan. Esto es, se ha señalado como características del asimilacionismo la creación de un sistema de compensaciones desde donde se atendería especialmente a un grupo a partir de una microeconomía de los tiempos, los espacios, las prácticas, los contenidos, los cuerpos, etc. Decíamos, no en el contexto de la escuela albergue, pero sí fuera de él. Desde la Universidad Nacional de Cuyo existe un sistema de compensaciones destinado a nivelar e integrar a este grupo huarpe a los no-huarpes de modo tal que los huarpes queden asimilados a los no-huarpes. Y esta asimilación es posible no sólo porque se compensa cognitivamente sino porque se exilia al desierto toda referencia al origen étnico.

En este sentido la educación impone estrategias, prácticas, valores, hábitos, lenguajes, etc. que contradicen a la cultura originaria trivializando y superficializando su lugar en la sociedad. De modo tal que en el contexto de la Comunidad de Indagación conformada en la escuela ellos explicitan por un lado ser descendientes y hasta prefieren mostrar sus apellidos como no directos de modo de explicar que alguna vez hubo un lazo pero que no por ello deben tratarlos diferente. Las prácticas asimilacioncitas han tenido éxito en tanto que “los colonizados” no sólo han desistido de su propia identidad sino que entienden que portarla no es valioso. Sentado esto cabe señalar que están dispuestos a continuar con sus estudios pero quieren retornar; la idea es estudiar para volver, irse para continuar. Es allí en ese intersticio que no pueden justificar donde aún prevalece algún rasgo identitario que los conmueve afectivamente a pensar en el futuro de la comunidad a la que pertenecen.

— Las prácticas llevadas a cabo en la escuela nº 4-207 en el transcurso de mi estadía reproducen la lógica de mercado capitalista cuando propone como orientación el turismo.

La orientación propuesta en el polimodal posibilitaría a los/las chicos/as vincularse con la naturaleza utilitariamente. Esto es hacer uso del patrimonio natural turísticamente.

Desde la perspectiva del pluralismo esto implicaría que los/las integrantes más jóvenes de la comunidad puedan interactuar con otros a partir de la re-creación de las prácticas identitarias. Por un lado asumir un compromiso con la comunidad, conocer los usos, las costumbres los hábitos, etc. revisar crítica y dialógicamente los mismos a fin de recrear los que consideren valiosos al tiempo que transformen aquellos que opriman. Prácticamente esto implicaría que puedan ofrecer “a la mirada del turista” experiencias propias del recolector huarpe, por ejemplo, u objetos tales como instrumentos de viento o de percusión elaborados por ellos y tocados por ellos mismos, o una caminata al desierto designado la vegetación autóctona tanto en Millcayac como en castellano como en inglés.

¿Es esto posible? Tal vez. Si en la escuela se enseñara a diseñar estos instrumentos musicales, si en la escuela se enseñara a tocarlos, si en la escuela se enseñara el idioma huarpe. Si... Aún así lo más cerca que estarían de la interculturalidad no sería más que una práctica pluralista en la que seguramente los huarpes o descendientes de huarpes le ofrecerían a integrantes de otras comunidades algo a ser consumido.

Lo más cercano a prácticas interculturales hacia el interior de la institución en el transcurso en el que cohabite en el albergue son las llevadas a cabo en el marco del proyecto del docente Carlos Ferreira. Señalo directamente el momento en el que los/as alumnos/as del albergue pudieron encontrarse con los visitantes no huarpes y dialogar mientras los docentes intentaban organizar una ronda para las ochenta personas que allí estábamos dijéramos nuestro nombre. Lo demás cabe en el contexto de un grupo que visita a otro y coloniza sus espacios pintando frisos que no han sido consensuados entre las partes involucradas directamente. Es que los huarpes no son interlocutores válidos para decidir qué pintar y qué no en sus propiedades.

Finalmente cabe señalar que:

— Quienes participan de estas prácticas (docentes/directivos/alumnos) entran en contradicción cuando por un lado aducen y quieren preparar/se para continuar con los estudios de grado en la ciudad pero por otro lado ofrecen saberes cuya aplicación se reducen parcialmente al contexto.

En primer instancia, desde la perspectiva pluralista presentada más arriba, en el marco de las comunidades indígenas, la escuela que adhiera a esa tendencia, facilitaría el compromiso étnico de las generaciones jóvenes con los pueblos originarios de los que descienden a fin de luchar por su emancipación al punto de legitimar su voz al decir qué tipo de educación quieren recibir. La escuela daría lugar, en este caso, a las generaciones jóvenes a encontrarse con la cultura originaria a la que pertenece a fin de recrear la identidad cultural desde donde una vez enraizados saldrían al encuentro de cualquier otra cultura. Con lo cual la escuela tendría una doble función. Por un lado, fortalecer el pasado y la memoria de un pueblo y, por otro, dar lugar al

encuentro con otras culturas que a su vez han de ser reconocidas en su diversidad y han de estar dispuestas a entrar en diálogo desde aquella actitud, *otros somos todos*, ampliada más arriba. En este sentido la escuela sería el medio para reproducir y sostener la cultura del grupo originario lo cual, como se señaló más arriba podría caer en un segregacionismo.

Si bien los/las chicos/cas y los/as docentes tienden, proponen y esperan continuar sus estudios en la universidad la escuela tiende a la explotación turística de la zona como única salida laboral “real” para quienes decidan permanecer en la comunidad. Sin embargo la preparación se restringe al medio ambiente físico susceptible de ser visitado con guías turística (los/las chicos/as) en una excursión a caballos, por ejemplo. Lo cual no es suficiente para reproducir la vida en el desierto a todos los/as jóvenes que allí viven.

— Quienes participan de estas prácticas y conciben el ser huarpe como peyorativo lo exilian de discursos y prácticas aniquilando la identidad y contribuyendo a la colonización.

Plan de acción

Iniciar una transformación implicaba a mi juicio abrir espacios. Intenté hacerlo apelando directamente a los docentes vía telefónica, vía e-mails y presencialmente. Si bien el espacio es una condición para el diálogo no puede existir el mismo si no hay disposición de apertura y de escucha. No pude más que comunicar la interpretación que surge de las observaciones, el registro fotográfico y la clarificación conceptual. Envié esta información por e-mail y avisé que esta información estaba en sus casillas. Esperaba sugerencias, comentarios, señalamientos, incluso enojos. No dí con ellos. Concluido el esclarecimiento conceptual y seleccionados algunos textos pensé en implementar una comunidad con los profesores. No hubo quórum.

Llegados a octubre, y teniendo en cuenta que el rastreo empírico se inició en marzo, ya concluyendo mi informe de avance intenté convocarlos a casa a comer pizzas caseras y proponerles elaborar un proyecto intercultural destinado a los chicos y chicas de la comunidad que hayan ingresado a la Universidad. No hubo respuesta.

Al momento, sin contar con nuevos contactos, sin haber podido dialogar, sin haber podido interactuar me pregunto algo básico ¿cómo es posible hablar de interculturalidad sin que una de las partes, sin que un sector, sin que una minoría, etc. no se dispone a dialogar?

Responder esta pregunta supone concebir la radicalidad que implica la tarea de ocuparse de la contextualidad fáctica del diálogo intercultural. Mis hipótesis están más que confirmadas a la luz de la práctica y de la resignificación categorial elaborada inicialmente.

Una ética de la traducción, como decíamos en otra parte, se define como “cierta actitud dialógica” se trata de una apertura desde la que es posible instaurar el diálogo como procedimiento en el que nos constituimos en sujetos de experiencia y de lenguaje.

Pero quien inicialmente se dispone a silenciarse puede no hablar, puede no esbozar palabra, puede elegir no proferir sonido mas sin embargo se expresa: con la indiferencia, con la violencia del que decide no responder cuando se le habla directamente de temas en los que está implicado y de los que forma parte prácticamente. Pero no todo está perdido, el indiferente levanta su indiferencia frente a lo que ha escuchado o leído. No puede haber indiferencia sin aquello frente a lo que se es indiferente. De otro modo, el silencio tiene un carácter fuertemente afirmativo. No es posible la escucha sin el silencio.

Radicalizamos esta necesidad, sobre todo, en instituciones educativas, en las que no hay espacio para la escucha y el silencio. En este contexto es imprescindible una ética de la traducción desde la que cada individuo, cada grupo, cada minoría, cada cultura, cada nación, pueda tomar conciencia de quiénes son, revisar críticamente el lugar que ocupan en la sociedad y participar en la producción de actitudes que les permitan habituarse en sus referencias identitarias en relación con otros.