

¿EXISTE ALGUNA POSIBILIDAD DE QUE TRIUNFE LA DIVERSIDAD?

Is there any possibility for diversity to triumph?

CLAUDIA MATUS*

Resumen

El artículo presenta una reflexión acerca de las (im)posibilidades que se presentan para abordar el tema de la diversidad desde el contexto escolar. Dentro de las limitaciones se encuentra el tema del control y el poder instalado de manera casi invisible dentro de las prácticas escolares, como también la naturalización de la dicotomía centro/margen. A partir de estas formas de “hacer” dentro de la escuela, el tratamiento de la diversidad queda reducido a lo metodológico para “integrar” a aquellos denominados como “diferentes”. En la medida que se cuestionen temas como es el control y poder y la totalización de las prácticas, se puede pensar en el concepto de diversidad como una posibilidad epistemológica, ética y política. Este argumento se sustenta en teorías sociales postcríticas.

Palabras clave: Diversidad, subjetividad, poder, teorías poscríticas, educación.

Abstract

This article addresses the (im)possibilities of thinking about diversity within the school. Some of the limitations to think about diversity are the symbolic constructions of control and power, and the naturalization of the dichotomy centre/margin. These practices force diversity to be treated as a set of new methodologies whose purpose is to include those named as “different”. To question issues of control and power, and the totalitarian aspects of school practices, will give diversity the status of an epistemological, ethic and political possibility. This argument is supported by post critical social theories.

Key words: Diversity, subjectivity, power, post-critical theories, education.

* Doctora en Educación, Universidad de Illinois. Profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En este artículo quiero conversar alrededor de las complejidades del concepto de diversidad e intentar responder a la pregunta de la posibilidad de que triunfe la diversidad desde las tradiciones que sustentan lo escolar y lo curricular. Cuando hablo del concepto de diversidad lo enmarco dentro de lo que llamaría un nuevo discurso del conocimiento. Desde este marco, la diversidad posibilita el rescate del sujeto en su totalidad y complejidad. En otras palabras, lo que intenta iluminar el concepto de diversidad, desde mi interpretación, son las posibilidades de abordar la complejidad de lo que nos constituye en su totalidad. Hasta hoy, cuando entendemos diversidad la reducimos a la subordinación de un aspecto que nos distingue, en función de otros. Esto nos lleva a formular unos sistemas de privilegio desde donde existen posibilidades para ciertas conversaciones que simplifican el tema de la diversidad (como ejemplo, cuando se hacen análisis de clase social subordinando a otros marcadores como pueden ser género, nacionalidad, orientación sexual, discapacidad, etc.). Estas perspectivas lo que hacen es invisibilizar y reducir la complejidad de lo que somos y de cómo nos constituimos social y culturalmente.

Desde mi perspectiva, el potencial que tiene el concepto de diversidad, dentro del marco de lo educativo, es que se configura en una posibilidad epistemológica, ética y política y que puede transformar, en alguna medida, nuestra conversación en lo referido al currículo y a la escuela. Por lo tanto, la conversación alrededor del concepto de diversidad la abordaré desde lo epistemológico a través de la pregunta ¿el conocimiento de quién es el que proliferamos dentro del currículo y la escuela?; desde lo ético, me pregunto ¿cómo es que ciertos conocimientos han ganado el estatus de legítimos? y, desde lo político, cuestiono cómo es que se sostienen dicotomías como la de centro-margen, para seguir instalando lógicas de autoridad por sobre y a pesar de otros¹.

Sin ninguna duda que el contexto cultural y social de hoy nos ha llevado a repensar –para algunos con un carácter de celebración, para otros con el temor del caos– las posibilidades y limitaciones que construimos desde las escuelas. Los pensadores del currículo contemporáneo tienden a mirar hoy en día, de manera crítica, los desarrollos desbordantes que transforman nuestra vida social y cultural tanto dentro como fuera de la institución escolar. Algunos de estos cambios, evidenciados en nuestras prácticas

¹ Cuando hablo de diversidad me refiero a reconocer en las subjetividades las posibilidades y negaciones para vivir dentro de la escuela. Dicho de otra manera, la complejidad de las intersecciones de nuestros marcadores de identidad (género, sexo, raza, nacionalidad, etnia, religión, clase social, discapacidad, etc.) son las que nos otorgan posiciones desde donde conocer y recrear el conocimiento. En la medida que esta complejidad que nos constituye, sea reconocida desde lo epistemológico, ético y político, podremos instalar una conversación acerca de diversidad que refleje lo que busca iluminar.

cotidianas, tienen que ver con los procesos de globalización, la intensificación de los movimientos de las personas, las ideas, artefactos culturales y económicos, la apertura de las fronteras económicas, el terrorismo global, etc. Por su parte, los medios de comunicación y la tecnología han detonado una explosión de imágenes, identidades y subjetividades (rizomas, cibernéticas, cyborgs, ficticias, etc.), que son facilitadas por internet, la televisión, las películas, la radio, la música popular, la moda, etc.

Junto con esto, nuevos discursos declarando nuevas verdades también han proliferado. Muchos de estos discursos nacen fuera del campo de “lo educativo” para hacerse cargo de los desafíos de estas nuevas geografías socioculturales. Estas nuevas interpretaciones y narrativas legitiman posiciones y posturas que anteriormente habían sido silenciadas desde el campo de las ciencias sociales. En el campo académico estos nuevos discursos incluyen perspectivas como el postcolonialismo, feminismo postestructuralista, la teoría *queer*, postmodernismo, estudios culturales etc., siendo este último desde donde informo el argumento de este artículo.

Contrario a la dinámica de los cambios descritos, la escuela ha tendido a delinear una distinción entre el currículo escolar establecido y el mundo exterior caracterizado por la multiplicidad e hibridación que hoy en día florece en las sociedades contemporáneas (Matus, C. & McCarthy, 2003). Como Patrick Slattery (2003) nos comenta:

“Las visiones modernas de educación son caracterizadas por la racionalidad de Tyler, las planificaciones con orientaciones conductistas, los objetivos descontextualizados, la evaluación competitiva y externa, los modelos dualistas que separan al estudiante del profesor, significado y contexto, personas del conocimiento objetivo, cuerpo de espíritu, aprendizaje del entorno y modelos de progreso lineal a través de la transmisión de información neutral en términos de valores. Esto ya no es aceptable en la era postmoderna” (p. 487).

Los planteamientos curriculares actuales todavía insisten en un proyecto de homogeneización, normalización y la producción de un ciudadano en serie. Esto es cierto, incluso en las aproximaciones más progresistas al currículo en Chile que, por ejemplo, han considerado que los “proyectos de integración” al interior de los establecimientos escolares se constituyen como una forma de abordar los temas de multiplicidad y diferencia en un marco institucional que, a mi juicio, sostienen un alto grado de simplificación de la temática. Por ejemplo, es criticable que desde los discursos de integración en la escuela chilena no se considere una discusión más integral de los que son los conceptos de cultura y subjetividad dentro de estos tipos de proyectos. Por ejemplo, dentro de las políticas nacionales de educación especial (2005) se menciona que:

“Con frecuencia, los estudiantes que provienen de sectores sociales más desfavorecidos o de otras culturas, que tienen una menor vinculación con los objetivos de la escuela, suelen presentar dificultades de aprendizaje y requieren, por tanto, recursos

adicionales para participar y aprender junto a sus compañeros...” (p. 35) (énfasis mío). Desde aquí pareciera que la escuela está disponible sólo para un tipo de sujeto. Este sujeto es capaz de leer e interpretar desde la cultura dominante, lo que lo habilita para tener éxito en el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, para aquellos que no son considerados dentro de la cultura dominante, deben ser constituidos como diferentes para poder –desde esa diferencia– que siempre está subordinada a una “normalidad”, otorgarles herramientas para poder acceder a posibilidades de éxito.

Cuando autores como Peter Taubman (1993) trabajan el tema de la diversidad desde los proyectos de multiculturalidad, consideran que para implementar una educación que recoja y autorice las diferencias es imperativo diseñar una aproximación que sea informada por el tema de la subjetividad y sus componentes. Se nos advierte que si no es diseñado de esta manera, “...lo que hace la escuela es prometer un mayor entendimiento de la identidad y la cultura pero que produce identidades alienadas e intelectuales arrestados” (p. 303).

Sostengo que lo que nos lleva a formular estas ilusiones de “integración” o “atención a la diversidad” dentro de las escuelas, están condicionadas por las ideas de orden y control que han gobernado nuestras concepciones de currículo y escuela, históricamente. Al contrario, trabajar teóricamente el concepto de diversidad implica que abrimos un acceso epistemológico, ético y político para entender al sujeto que es creado y limitado desde el currículo y las prácticas de la escuela. Este acceso epistemológico, ético y político nos devuelve la magia de poder construir sobre un campo de fragmentaciones y discontinuidades, más que desde lo homogéneo y único.

La conversación que sigue debe ser asentada a lo menos en dos premisas: primero, un reconocimiento de que estamos en un tiempo en que los paradigmas están cambiando, no sólo en las ciencias duras sino que también en las ciencias sociales y que aquellas explicaciones que parecían más bien responder a un campo específico del conocimiento, hoy se desdibujan y las fronteras se vuelven porosas existiendo explicaciones posibles para entender nuestras subjetividades, nuestras prácticas y nuestros horizontes desde posiciones hibridizadas.

El segundo elemento es que cuando hablamos de diversidad es importante considerar el concepto de subjetividad y cultura como elementos sustantivos para interrumpir las imposibilidades que se perciben desde las formas tradicionales de entender lo que hacemos. Desde aquí rescato la posibilidad que otorga el teorizar desde la fragilidad del sujeto y la temporalidad de los conceptos con los que construimos explicaciones acerca de lo que nos constituye.

Una de las primeras aproximaciones clave para complejizar el concepto de diversidad es revisar como hemos llegado a armar un sistema de explicación para el sostenimiento de ideas y prácticas escolares. Estos discursos que sostienen las prácticas, a

menudo tienen el carácter de inmutables por lo que se facilita su proliferación y lo que hace, a mi parecer, que se constituyan en obstáculos para repensar e imaginar la escuela y el currículo en y desde la diversidad.

Desde el pensamiento griego ha estado presente la idea del orden proporcionado en donde las fronteras que se construían desde el conocimiento eran finitas e inalterables. Los pensadores de ese tiempo interpretaban e imaginaban el universo como cerrado y circular. Doll (1993) propone que estas ideas de simetría e isomorfismo se vincularon con el currículo a través de teorías educativas y sociales propuestas por Platón, que sostenía que cada individuo debía completar un conjunto de roles preestablecidos para lograr el bien común. Desde esta perspectiva el conocimiento se entiende como una celebración dominada por la armonía y beatitud que se alcanza a través del ejercicio de una vida balanceada.

Luego, en la era moderna, se instalan lógicas mecanicistas de la naturaleza en donde se instala la tradición cartesiana que asume la realización de la certidumbre a través del principio de la predictibilidad en el entendido de un universo estable, simétrico, y simple en su organización. Desde aquí se comienzan a generar ideas que tienen que ver con entender el:

“... currículo como una máquina en donde los objetivos se establecen desde fuera, y son determinados a priori del proceso instruccional y en donde una vez que están fuertemente trabajados, ellos son materializados a través del currículo. El profesor se convierte en el conductor (a menudo el conductor del auto de otra persona); el estudiante, en la mejor de las posiciones se convierte en el pasajero, en la peor, el objeto que es manejado” (Doll, 1993, p. 28).

Las ideas modernistas de representación lineal y de progresión, de sistematicidad y elementos de causa y efecto se constituyen como elementos inseparables y constituyentes de lo que significa currículo. Desde estas premisas se construye la idea de la racionalidad técnica que resume la visión del conocimiento reduccionista y científico que gobierna gran parte de las prácticas pedagógicas contemporáneas (Doll, 1993).

Desde estas perspectivas modernistas se sostienen las esperanzas de mejores prácticas a través del orden y el control. Desde el argumento de este artículo, la idea tan asentada de causa-efecto que se ha convertido en “nuestra manera natural de mirar los problemas” (Doll, 1993, p. 55) es vista como otro obstáculo para repensar el currículo y la escuela en los tiempos actuales.

Hablar de una diversidad que, ciertamente, rescate la complejidad y lo inestable de los tiempos actuales, implica interpelar estos conceptos tan instalados en nuestras

formas de constituirnos y explicarnos. Las ideas de control y orden están en y entre todas las prácticas imaginarias y concretas de nuestros sistemas escolares (prácticas curriculares, relaciones dentro de la sala de clases, legitimación del conocimiento de algunos, etc.).

Desde la tradición histórica de estos conceptos que nos subordinan cuestiono la falta de relevancia que se le ha dado al currículo como productor de subjetividades y, por consiguiente, el determinismo que produce el trabajo alrededor de los conceptos de control, poder y homogeneidad, lo que imposibilita ver más allá del prisma de lo dominante. Esta consideración me parece extremadamente relevante ya que, dependiendo de nuestra posición epistemológica, existen realidades posibles de conocer y otras que serán negadas.

Al contrario de lo que se nos dicta pensar desde la tradición, creo que cuando se considera el concepto de diversidad como una posibilidad epistemológica, ética y política el conocer siempre va a ser una cuestión de posiciones. A partir de esto, el reconocer o legitimar a los “Otros” dentro de la escuela y el currículo no es una cuestión que se resuelva con metodologías adecuadas para los distintos grupos, ni con contenidos que rescaten “lo particular” de los grupos, sino que significa reconsiderar las posiciones epistemológicas de los sujetos y preguntarse cómo y porqué, desde el currículo, se han invisibilizado estos sujetos y sus experiencias. Desde esta forma de entender la diversidad, es imposible separar a “quien conoce” de “aquello” que es conocido, el hacer esto es más bien un acto violentador y desterrador de identidades. Volvamos al texto de políticas nacionales de educación especial (2005) en donde se hace mención a lo siguiente:

“Desde esta concepción, si bien las características individuales influyen de manera importante en el aprendizaje y progreso de los alumnos, la respuesta educativa también es determinante. Por ello, ésta debe basarse fundamentalmente en personalizar la enseñanza para optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y alumnas, entregando a cada uno lo que necesite para participar y progresar en el currículo común” (p. 37).

El dirigir la atención al “hacer” más que mirar “al que hace” invisibiliza la complejidad del sujeto y restringe la posibilidad de desmitificar el conocimiento dominante y los valores encarnados a través del sujeto “normal”. La forma simple de abordar el tema de la diversidad es naturalizar la diferencia e instalarla como un factor más a considerar en la elaboración de técnicas para optimizar procesos dentro de la escuela. Esta forma de simplificación en la categorización y ordenamiento de los sujetos debiera estar sujeta a cuestionamiento desde la imposibilidades epistemológicas, éticas y políticas que proliferan.

Dado el contexto actual contemporáneo que revitaliza la diferencia y exige un reconocimiento, no sólo político sino que teórico de y desde las nuevas subjetividades, los teóricos encargados de interpretar los fenómenos culturales y sociales desde la academia tienen mejores razones para reexaminar y reafirmar aquellas preocupaciones teóricas que constituyen las preguntas acerca de las subjetividades que han sido confinadas, históricamente, a los grupos marginales (grupos con discapacidades, minorías sexuales, étnicas, etc.)

Pero, ¿cómo hacemos para incorporar el conocimiento de aquellos que han sido subordinados históricamente? ¿Quién me otorga la legitimidad para siquiera denominar a un grupo como “minoritario” (en el entendido que siempre esta lectura se hace desde un centro autorizado)?

El tema del clamor por autenticidad también aparece como un tema crítico dentro del tratamiento de la diversidad, en tanto campo de posibilidad epistemológica, ética y política. Cuando hablo del tema de la autenticidad me refiero a la tendencia de las políticas de identidad que cuestionan la autoridad que quien es quien para reclamar por la legitimidad de un grupo –sólo un mapuche puede hablar un mapuche, sólo un sujeto diaspórico puede dar cuenta de prácticas transnacionales contemporáneas y representar esa práctica desde la experiencia– sin duda que éstos se constituyen en puntos de gran dificultad depositados en la categoría de la “autenticidad” de los grupos denominados como “minorías”. Esto me lleva a cuestionar las representaciones con las que trabajamos y que son siempre producidas desde discursos totalizantes cuya naturaleza es arbitraria y cuestionable por el hecho de ser establecidas por las culturas dominantes para preservar el orden y perpetuar el control.

También me pregunto por la forma colonizadora en la que hemos hablado y construido a aquellos que no corresponden al centro, a lo dominante, a aquellos que encarnan la cultura no-tradicional desde el currículo y la escuela. Esto a menudo se traduce a una dominación, siempre coloreada por nuestras prácticas discursivas, que facilita resaltar las dicotomías sobre las que armamos nuestro mundo, lo que conlleva una supresión –a menudo violenta– de la heterogeneidad de los sujetos.

Quiero aclarar que desde este argumento no cuestiono el valor de aquellas investigaciones y conclusiones que describen y legitiman grupos categorizados como “minorías”, sino que mi cuestionamiento se produce cuando se naturaliza la dicotomía y se atribuye el valor de la existencia a “Uno” por sobre el “Otro”. Desde esta naturalización la definición del “Otro” es sólo posible desde la negación y oscurecimiento de lo que “es” y de la falta de cuestionamiento de la legitimidad del que nombra al “Otro” como un “Otro”. Entonces mi pregunta es ¿quién otorga la legitimidad a ese que singulariza al “Otro” desde la oscuridad de sí mismo?

Cada vez que interpretamos y representamos la vida de aquellos considerados “marginales”, cada vez que desde el lamentablemente poco cuestionado centro escribimos acerca de “Otros” es importante considerar el tema de la autoridad y legitimidad de levantar verdades. Estas representaciones poco complejizadas de los “Otros” lo que hacen es, justamente, silenciar e invisibilizar cada vez más las vidas de aquel de quien hablamos. Es esta la manera en que se ejercita el poder en el discurso de normalidad de la escuela y el currículo. Si el poder sólo puede ser entendido en el contexto de la resistencia, como plantea Foucault, entonces estas conceptualizaciones de las que se tiende a hacer uso en el contexto de la escuela son problemáticas, por lo menos, desde lo teórico y lo político. Por un lado, limita el análisis teórico al negar las subjetividades y desde donde la única posibilidad es construir discursos que tienen que ver con “respetar” y “tolerar”; por otro, refuerza la dicotomía de centro-margen instalando prácticas de subordinación cultural, de manera tan potente y asentada, que son casi inadvertibles.

La conversación acerca de la dicotomía centro-margen me otorga la posibilidad de teorizar acerca de qué es lo que perpetúa y sostiene la hegemonía de la idea de superioridad del centro para interpretar las experiencias de los que son obligados a habitar los márgenes. Estas explicaciones desde el centro reproducen una correspondencia con las imágenes universales y estereotipadas de los sujetos que viven en los márgenes: el pobre delincuente, el homosexual pervertido, el mapuche alcohólico y flojo, el discapacitado que es enfermo, etc. Estas imágenes existen en el colectivo universal, perpetuando un discurso que ejerce un tipo específico de poder en la definición, codificación y mantención del orden simbólico de centro-margen.

La ilusión de una identidad común entre grupos ha producido que las políticas de representación reproduzcan un sistema de exclusión y privilegio dentro de las prácticas de la escuela. Yo cuestiono, por ejemplo, a partir de mi experiencia como chilena forzada a denominarme como latina y minoría en Estados Unidos, la dicotomía que posiciona a “la cultura” de mi país como marginal, y “la cultura dominante” de Estados Unidos como iluminada. Desde esta experiencia he cuestionado la correspondencia entre los supuestos culturales de los discursos acerca de los sujetos y las representaciones producidas por los discursos totalizantes. Esta es una relación arbitraria establecida por culturas particulares con el fin de favorecer una división y la creación del “Otro”, que siempre es el que vive el lado derecho de la dicotomía que se lee desde la subordinación, desposesión y oscuridad. Por otro lado, es cierto que siempre estamos en esta relación dinámica donde a veces yo soy el “nosotros” y otras soy el “otro”. Pero es justamente en esta fragilidad de las posiciones en donde se debe cuestionar la autoridad. Por ejemplo, me cuestiono en el caso de ser investigadora y académica, de qué manera también actúo como colonizadora cuando no cuestiono las posiciones privilegiadas, y

las formas en que las investigaciones y formas de escribir perpetúan la “alteridad” y la “construcción del Otro”.

En relación a este punto Michelle Fine (1994) nos ayuda a entender²:

“Cuando nosotros escribimos acerca de los “Otros” subyugados como si ellos fueran una masa homogénea, moviéndose en contextos de opresión, como si nosotros fuéramos transmisores neutrales de las voces y las historias, nos inclinamos por una estrategia narrativa que reproduce la producción del “Otro”, a pesar del “Otro” (traducción mía).

Volviendo a unos de los puntos centrales de mi conversación, y que tiene que ver con la consideración crítica de lo cultural y las subjetividades cuando hablamos de diversidad dentro del currículo y la escuela, la significancia principal de esta conexión es que desde aquí se puede y debe complejizar la relación entre los distintos marcadores de la subjetividad (género, raza, clase, etnicidad, orientación sexual, discapacidad, etc.). Hasta el momento las teorías curriculares han estado sustentadas por teorías de opresión que resaltan un solo ángulo de la identidad que, por lo tanto, crean jerarquías de dominación más que reconocer y actualizar las complejas interdependencias entre estas dimensiones. De esta manera, es casi imposible trascender la tensión entre equidad y diferencia porque siempre habrá un marcador que subordine a otro. Entonces, ¿cuál es la utilidad de las subjetividades dentro del currículo y la escuela? Si existe la voluntad de entender la diversidad en su posibilidad epistemológica, ética y política entonces la escuela debiera ayudar a los estudiantes a identificar y evaluar, críticamente, las imágenes totalizantes de lo que los constituye.

La capacidad que tienen los sujetos para significar, extender e imaginar los distintos marcadores de su subjetividad es ampliamente imposibilitado por el proyecto homogeneizador del currículo escolar que, a través de los procesos y prácticas instaladas, despoja a los sujetos de las posibilidades de explicarse, redefinirse e imaginarse.

Pero ¿cuál es la posibilidad de aquellos en el “centro” para poder construir en la multiplicidad y en la diversidad? Mi respuesta para esta pregunta pasa por deconstruir la dicotomía centro-margen y, a través de este ejercicio, entender que siempre hubo y hay otros espacios para habitar, y esto pasa por reconocer las tensiones dentro de las prácticas mismas de las subjetividades y no el oscurecimiento de ellas. Por otro lado, me pregunto si es posible provocar prácticas críticas de reconocimiento de lo silenciosa-

² Citada en Sofía Villenas, *The Colonizer/Colonized Chicana Ethnographer: Identity, Marginalization, and Co-optation in the Field*. Harvard Educational Review, Vol. 66, N° 4, Winter, 1996, pp. 711-731.

do, cuando hemos estamos condicionados al monopolio de una práctica, en donde se transan las subjetividades de aquellos que han sido pensados como distintos desde la virtud de lo dominante.

Una posibilidad es pensar que el “centro” es tan sólo una “ilusión” que ha sido creada y perpetuada tanto por aquellos que son beneficiados por estas divisiones como también por aquellos obligados a vivir desde los márgenes. No tenemos que olvidar que muchos autores desde los márgenes, particularmente mujeres afroamericanas como bell hooks (1996) han argumentado que la cultura dominante tiene que hablar y plantear sus propios temas, temas que las “minorías” han estado discutiendo por largo período. Entonces mi pregunta es ¿cuál es el centro? ¿Centro en relación a qué? Me gustaría agregar que una de las contribuciones del postestructuralismo es que su interés en el “Otro” ha hecho que los temas relacionados con la diferencia no aparezcan como una responsabilidad única de aquellos situados en los márgenes.

Para terminar con esta conversación me gustaría citar a Maxime Green (1995) y su interpretación cuando se refiere a educación como “una educación del olvido, que distrae al sujeto de sus propias percepciones de los paisajes y formas, y que nosotros los profesores insistimos en la gratuidad de marcos de explicación predeterminados” (p. 74). Para que los sujetos puedan explicarse imponemos unas pocas formas de pensarse y, de paso, seguimos construyendo en la proliferación del orden, figuras estereotipadas, construcciones de subjetividades dominadas, silenciadas y confinadas a habitar en la subordinación de lo dominante.

El efecto que tienen estas ideas centradas alrededor de las explicaciones únicas sobre la subjetividad y la diferencia han creado una división arbitraria de los sujetos, de la cultura y del conocimiento. El currículo y la escuela organizada alrededor de estas interpretaciones isomórficas (Bowles and Gintis, citados en Hernández, 1997) de las subjetividades provoca la traducción errónea y ficticia de los grupos. Las subjetividades son negadas porque, en la práctica, las posiciones epistemológicas de los sujetos también han sido negadas. En otras palabras, las individualidades, aquello que nos hace únicos, aquello que nos explica, están siempre en riesgo porque utilizamos las mismas explicaciones que nos teorizan y categorizan como nuestra plataforma para la liberación y el reconocimiento.

Entonces, ¿es posible desde aquí imaginar el triunfo de la diversidad?

Creo que complejizar el concepto de diversidad es gravitante para la transformación de las prácticas de la escuela. La diversidad como una posibilidad epistemológica, ética y política nos ayuda a destronar el isomorfismo con el que hemos sido condicionados a pensarnos.

Bibliografía

- Doll, W.** (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Green, M.** (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. California: Jossey-Bass.
- Hall, S.** (1996). Who Needs 'Identity'? In S. Hall and P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: Sage.
- Hernández, A.** (1997). *Pedagogy, Democracy and Feminism. Rethinking the public sphere*. Albany: State University of New York Press.
- Hooks, Bell.** (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Matus, C. y McCarthy, C.** (2003). *The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Difference: Curriculum Dilemmas in the Age of Postcolonialism and Globalization*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 73-82.
- Pinar, W.; Reynolds, W.; Slattery, P. & Taubman, P.** (2000). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 450-514.
- Suleri, S.** (1992). *Woman Skin Deep: Feminism and the Postcolonial Condition*. *Critical Inquiry* 18: 756-769.
- Taubman, P.** (1993). *Separate Identities, Separate Lives: Diversity in the Curriculum*. En Castenell, L. y Pinar, W. (Eds.). *Understanding Curriculum as a Racial Text. Representations of Identity and Difference in Education*. Albany: State University of New York Press.
- Villenas, S.** (1996). *The Colonizer/Colonized Chicana Ethnographer: Identity, Marginalization, and Co-optation in the Field*. En *Harvard Educational Review*, 66 (4), pp. 711-731.