

Comunidades educativas y democracia plural: el problema de la interculturalidad en los currícula de la educación argentina (*)

Graciela Batallán y Silvana Campanini

El decenio de los noventa en Argentina fue pródigo en cuerpos normativos de diferente naturaleza, en los cuales por primera vez el concepto de interculturalidad, en tanto reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, comenzó a constituirse en criterio para la acción estatal encaminada hacia la profundización de la convivencia democrática.¹ Los diseños curriculares escolares, elaborados y aprobados en el proceso de reglamentación de la ley, expresan tales propósitos en su tarea específica de formación ciudadana de niños y jóvenes.

La inclusión en los currícula jurisdiccionales del contenido genérico conceptual de la «diversidad» y de los contenidos actitudinales vinculados a los valores del respeto y la tolerancia, conforman un horizonte consensuado para el ámbito educativo, con posterioridad a la reforma. Este cambio es producto de la creciente acción del estado y de los organismos no gubernamentales en contra de las manifestaciones xenófobas y discriminatorias. La escuela expresa en su normativa *la intencionalidad de repudio* a estas conductas, reforzando en los lineamientos curriculares la función que la sociedad le asigna en tanto formadora de una ciudadanía democrática.

Como es sabido, todos los currícula de ciencias sociales incluyen items tales como Fundamentación, Objetivos (o expectativas de logros) y Contenidos. Estos últimos despliegan su recorrido discriminando: a) contenidos conceptuales, b) contenidos procedimentales y c) contenidos actitudinales. Los currícula jurisdiccionales del país muestran diferencias entre sí en los enfoques y tratamientos relativos a la

(*) X Simposium Inter-Americano de Etnografía e Investigación Cualitativa en Educación, 23 al 26 de octubre de 2002, Universidad de Nuevo México, Albuquerque, Nuevo México. Esta ponencia es resultado de los avances del Proyecto *Educación e Interculturalidad*, que contó con el financiamiento del Ministerio de Educación de la República Argentina, y del Proyecto *Gobierno escolar y democracia: mundos locales y construcción de hegemonía* financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, ambos con dirección de Graciela Batallán.

¹ Ley N° 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes; sancionada en 1985; Ley Federal de Educación (ley 24.195) de 1992; Constitución Nacional de 1994.

interculturalidad. Si se admite que la directriz consensuada es la que se plasma en los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) de la Nación, el primer criterio comparativo está dado por la cercanía o distancia epistemológica y conceptual con relación a éstos. No obstante, los contenidos explícitos e implícitos que incluyen el «conjunto semántico» referido a la diversidad, no solo son disímiles y contrastantes entre diversos currícula, sino que no siempre están coherentemente engarzados dentro de un mismo diseño curricular.

Al hablar de *trama de sentido*, se hace referencia a un eventual resultado que se desprende de los conceptos centrales o «claves» para el desarrollo de la temática y la orientación formativa o valores que se pretende transmitir. Desde luego, su conocimiento solo puede ser reconstruido en la acción, en la que interviene la contextualidad en la que se dan los vínculos entre docentes y alumnos en el aula. Concretamente, y a los fines de este análisis, intervienen en la trama de sentido *los conceptos centrales* que conforman o estructuran básicamente la temática de la interculturalidad, tales como el tratamiento de la temporalidad o de la historicidad; la constitución de la identidad como fenómeno social y político; el papel explicativo o descriptivo atribuido a la noción de «cultura» y la concepción ético-moral o los valores que se asocian con la enseñanza de este tema: la tolerancia, la integración, el respeto a los derechos individuales y colectivos, etc., que en tanto conductas deseadas acompañan la orientación formativa. Estos valores suponen el logro de conductas acordes con la convivencia democrática por parte de los niños.

En esta presentación queremos desplegar la hipótesis de que las potencialidades reflexivas y emancipadoras que contiene el concepto de interculturalidad dentro del currículo escolar quedan opacadas en la práctica educativa debido a: 1) al uso de un concepto cristalizado de cultura esencialista, 2) la vinculación de la noción de diversidad a pedagogías especiales; y 3) a la disociación de los contenidos conceptuales de los actitudinales, considerando a los valores, más que como la dimensión ética de la trasmisión y la formación escolar, como un contenido discursivo fuera de dicha práctica. Como consecuencia, el propósito de respeto por la diversidad que expresan los cuerpos curriculares tienen poca probabilidad de realizarse.

No caben dudas que en la actualidad las conductas discriminatorias carecen de legitimación en el ámbito escolar; que el respeto por la diversidad ha de constituirse en un valor de la vida democrática a ser enseñado a los jóvenes ciudadanos, y que los contenidos impartidos por la escuela deben incluir la diversidad cultural. En el desarrollo argumentativo de los currícula *estos tres componentes parecen confluir «naturalmente»*. No obstante, estas tres problemáticas que a nivel conceptual han sido objeto de tratamientos específicos, en su traducción pedagógica, resultan heterogéneamente fundamentadas, superpuestas y contribuyen a invalidarse mutuamente.

Utilizamos aquí el concepto de *traducción pedagógica* para referirnos a las peculiares lecturas que los currícula expresan en torno de las temáticas académicas y políticas vinculadas a la diversidad cultural, las que se orientan según las siguientes claves sedimentadas en el ámbito escolar:

- a) *Presupuestos evolutivos del aprendizaje infantil*, los que se aplican indistintamente según la disciplina que se considere. Si la progresión de lo simple a lo complejo puede tener fundamento didáctico en las disciplinas naturales y exac-

tas, en el tratamiento de los procesos socioculturales conduce al reforzamiento del evolucionismo social, con base en el progreso material e intelectual, que los mismos conceptos de «diversidad cultural» ponen en cuestión.

- b) *Usos escolares previos del concepto de diversidad*, que conducen a sobre-enfaticar los contenidos y los efectos de la socialización familiar temprana, visualizados en la escuela bajo los términos de problemas pedagógicos.
- c) *La intencionalidad formativa hacia la vida adulta*, que tiende a reforzar un contenido abstracto de democracia, ocultando los posibles conflictos y disensos en torno a su efectiva concreción. Siendo la democracia el ámbito de convivencia que propicia el «respeto por la diversidad», posee una preeminencia histórico-institucional indiscutible por tales motivos, lo que colabora en silenciar los procesos históricos alternativos o subordinados, y fundamentar la orientación valórica hacia la «tolerancia».

Las fuentes heterogéneas del concepto de cultura

Es posible distinguir un conjunto muy heterogéneo de concepciones de «cultura» y de «diversidad cultural», tanto sea dentro de un mismo cuerpo curricular como comparando a estos entre sí. No debería resultar sorprendente esta amalgama, considerando la notable polisemia que dicho concepto adquiere en el lenguaje ordinario, y la falta de consenso semántico y pragmático en los desarrollos académicos en torno a las concepciones de cultura, llegándose incluso a proponer la suspensión del mismo como herramienta analítica. (Recuérdese al respecto la sistematización de C. Kluckhohn, Geertz). No obstante, creemos que es posible rastrear (y explicar) esta peculiar amalgama de usos pedagógicos del concepto en la matriz relativista que aunó fundamentos teóricos, doctrinarios y pedagógicos en torno a cultura y diversidad cultural.

Diseño curricular de la provincia de Santa Fe:

«La cultura es la manera que tienen los pueblos de vivir en el mundo. Es el rasgo que distingue a una sociedad, lo que la diferencia de las otras.»

Se trata de un conjunto de respuestas, producto de un proceso histórico determinado. Se expresa a través de sus instituciones y prácticas sociales.

«Todos los seres humanos tienen culturas y todas las culturas poseen un cierto grado de coherencia. Su presencia da cuenta de la capacidad creadora de los seres humanos en la medida que cada cultura es el resultado del sentimiento y el pensamiento humano, expresados a través de las creaciones artísticas, de las creencias religiosas, de los descubrimientos científicos, de la reflexión filosófica, de la producción literaria y de las prácticas anónimas a través de las cuales unas generaciones transmiten a otras sus saberes» (Contenidos Básicos Comunes para la Educación primaria).

«Cada sociedad construye su cultura a partir de los diferentes modos de relacionarse con el ambiente y del aprovechamiento que haga de los recursos que el mismo le ofrece.»

Esa sociedad va cambiando su relación con la naturaleza a lo largo de su historia y puede dar respuestas diferentes a iguales necesidades de la gente.»

Por otra parte, reconocemos la existencia de culturas y sub-culturas en las sociedades complejas, que si bien pueden tener componentes diferentes, estos se complementan en la coherencia de la sociedad en su totalidad».²

Dichos contenidos diferenciales se asocian al *variado papel* que se les confiere a lo largo de la narrativa curricular: pueden constituirse como conceptos clave del fundamento del área de ciencias sociales, como eje curricular de organización de contenidos o bien como tema o secuencia de contenidos. En el primer caso, se expone el papel asignado a la cultura en los procesos sociales en general definidos como multidimensionales y multicausales; en el segundo nivel, se suele tratar de diferenciar el concepto de las otras dimensiones societales: la economía, la sociedad, la política, el territorio, al tiempo que se procura dar un tratamiento histórico-cronológico a los mismos; en el tercero, aparece referenciado en temas a tratar (las culturas precolombinas, la diversidad en el barrio, etc.). En este recorrido desde los fundamentos del área hasta los contenidos particulares, los conceptos de cultura y de diversidad cultural recorren un camino inverso a los que fueron sus desarrollos teóricos: asociados en los fundamentos a una sociedad pluricultural, devienen finalmente «rasgo cultural».

En el diseño curricular de la provincia de Formosa:

En la secuencia de contenidos conceptuales del eje Grupos Sociales e Instituciones, se establece para el Primer Año:

«— *La familia: integrantes, roles y funciones.*

— *La familia urbana y rural. La familia aborígen. La familia inmigrante.*

2 En el párrafo transcrito conviven usos del concepto de cultura que se fundamentan en concepciones teóricas diferenciadas, no solamente en cuanto al contenido que formulan para el término en cuestión, sino más en general en cuanto teorías sociales.

A juzgar por la secuencia argumentativa, el redactor se encuentra en la encrucijada de resolver una afirmación contradictoria en los términos en que aparece formulada: «la cultura es común a todos los seres humanos, y por tanto a todas las sociedades y no obstante, la cultura es lo que permite diferenciar a unas de otras». La misma se acompaña por otra interrogante igualmente difícil de responder en esos términos: «las sociedades cambian, ¿cambiará la cultura también?».

Una definición preliminar de cultura como «conjunto de respuestas» aparece posteriormente profundizada como adaptaciones a diferentes medioambientes en función de necesidades humanas. Esta connotación del concepto, originada al interior del funcionalismo relativista inaugurado en 1920, resolvía la encrucijada remitiendo al plano de los universales las necesidades humanas y la acción de responderlas; en tanto la diversidad empírica de dichas respuestas podía comprendérsela en el marco de ambientes naturales y recursos diferenciados. Dicha concepción encuentra como uno de sus principales obstáculos la imposibilidad de pensar el cambio en las sociedades humanas, dado su fuerte impronta adaptativa. El texto curricular reintroduce el cambio al intercalar entre ambos párrafos un uso de cultura en tanto creación y legado de rasgos (creaciones artísticas; descubrimientos científicos, etc.) muchos de los cuales fueron pensados dentro de la matriz iluminista centrada en el progreso.

Finalmente, la secuencia argumentativa afirma la «existencia de culturas y sub-culturas en las sociedades complejas». Este reconocimiento de la diversidad cultural en el seno de las sociedades contemporáneas, formulado en la década de los 50 dentro de las ciencias sociales, asocia nuevamente culturas a grupos sociales delimitables por características observables ligadas fundamentalmente al hábitat. Aunque el texto no las mencione, las sub-culturas tienen como referentes empíricos a los grupos negros, los chicanos, los campesinos migrados, los pobres, etc., que viven en la gran ciudad —metáfora de la sociedad compleja— pero lo hacen en barrios diferenciados. El razonamiento invierte la pregunta por qué existiría diversidad en la sociedad.

- *Valores y pautas culturales.*
- *Creencias, costumbres y tradiciones».*

En la secuencia para el Segundo Año, se especifican:

- «– *Los grupos sociales inmediatos: relaciones entre los diferentes pobladores. Vecindario/barrio.*
- *La comunidad aborigen. La comunidad inmigrante.*
- *Las fiestas populares».*

Este viraje pone en acto la traducción pedagógica que se practica en torno al concepto que nos ocupa, y que pone de manifiesto la dificultad para diferenciar el contenido analítico del concepto (que es la cultura como concepto dentro de la teoría social); cómo es posible enseñar la dimensión cultural (la didáctica del concepto, vinculada al aprendizaje infantil); y finalmente, los efectos de la cultura en *lo que el sujeto es* (en clave escolar: la «diversidad» de educandos).

Esta *diversidad de experiencias humanas*, fuertemente asociada al respeto sobre el cual hay consenso que hay que enseñar, se concibe en el diseño con los trazos básicos del relativismo cultural. Fue precisamente este enfoque el que vinculó desde sus primeras formulaciones una concepción teórica de la cultura como totalidad relativa a grupos humanos que habitan localidades particulares —expresada en la fórmula simplificada cultura + grupo + territorio + lengua—, con una concepción ética en la que el respeto a lo distinto evita el etnocentrismo. La fuerte amalgama de estos aspectos analíticos y éticos que confluyen en el relativismo cultural, explica el notable éxito que adquirió como categoría de uso cotidiano, no obstante los cuestionamientos que recibiera desde su formulación en la década del veinte.

Este fundamento relativista ofrece una concepción de la socialización según la cual todo miembro es incorporado a *la* cultura de *su* grupo, términos que pensados en su homogeneidad, solo plantean el problema de los grados de efectividad en la transmisión de la misma y, concomitantemente, de interiorización por parte del sujeto. Siendo empíricamente incuestionable que un niño se socializa siempre en el marco de un grupo —pensado básicamente a partir de la familia como «grupo primario»— resultó ampliamente aceptada esta concepción como fundamento pedagógico tanto del aprendizaje infantil de la diversidad cultural —partiendo de mi cultura puedo conocer y respetar otras— como del tratamiento escolar de niños provenientes de minorías —los niños llegan a la escuela con su propia y diversa cultura.

La trabazón de concepciones teóricas, éticas y pedagógicas que propone el relativismo cultural, conjuntamente con la amplia aceptación que recibiera en los ámbitos escolares, permite explicar su fuerte presencia como matriz de sentido —implícita o explícita— a lo largo de los diseños curriculares analizados, no obstante las múltiples discordancias que esta concepción presenta con los fundamentos teóricos y didácticos que se elaboran para las ciencias sociales en dichas curricula.

El concepto de diversidad como problema pedagógico

La escuela sarmientina no necesitó volver problemática la diversidad cultural en la escuela, sino más bien esta fue el argumento central de su propia existencia. Preci-

samente porque los niños provenían de contextos étnicos, lingüísticos o nacionales diferentes, era necesaria la escuela como herramienta de construcción y reafirmación de una identidad nacional integradora cuyo horizonte era el progreso. Actualmente, y frente a los esfuerzos de los sistemas educativos por desarrollar una conciencia sobre el respeto a la diversidad, cabe preguntarse por qué tal respeto y reconocimiento de la diversidad, devino en un problema.

El concepto de diversidad, si bien nuevo como contenido curricular, posee una carga de sentidos particular en el sistema educativo, producto de la historicidad de usos pragmáticos que se ha hecho de él. Esos usos pueden ser analizados en el contexto de las diferentes teorías del aprendizaje infantil, y en los desarrollos acerca de la «función social de la escuela», conformaron el *conglomerado heteróclito* de sentidos etiquetado como «lo diverso» en la escuela.

Este transfondo de usos de la diversidad permanece incuestionado en las narrativas curriculares. A modo de ejemplo: el diseño curricular de la provincia de Santa Fe destina un ítem específico a lo que denomina «El currículum y la atención a la diversidad». Se afirma:

«La atención a la diversidad siempre ha estado presente en el ámbito de la práctica educativa porque los alumnos tienen diferentes intereses, necesidades, estilos de vida, experiencias, ritmos de aprendizaje, capacidades, historias personales, condiciones culturales y sociales. Sin embargo, a partir de los supuestos sostenidos en este diseño, se complementa con el enfoque de la escuela de la diversidad desde la heterogeneidad, la diferencia y la pluralidad de sentido, caracteres que se dan en ella convirtiéndola en una escuela integradora e inclusiva.»

Dado que la sociedad muestra además desigualdades, una pedagogía de la diferencia debe acompañarse también de una educación equitativa.

Reconocer la diversidad significa ofrecer a los alumnos de sectores rurales, urbano-marginales, con necesidades educativas especiales, y a los adultos, una educación que valore las diferencias, procure alternativas para superar las desigualdades y evite la homogeneización. (...)

Aun si consideramos que la escuela no es la única institución social que deberá dar respuestas a la diversidad, ella orientará su accionar para brindar propuestas educativas que permitan a los alumnos progresar en los aprendizajes escolares, como un modo de evitar posibles fracasos, el abandono o la segregación de la escolaridad común» (DC Primer Ciclo).

Bajo el título «Atención de la diversidad en la escuela», el diseño curricular de la provincia de Formosa cuestiona el proyecto educativo de la modernidad, del cual es hija la escuela. Se interpreta que este mandato homogeneizador está en crisis, por lo cual es necesario repensar la «función social de la escuela»:

«Hoy, la función de la escuela en Formosa en relación con la diversidad de realidades a las que atiende, es reconocerlas y darles un espacio a todas: y no realizar un tratamiento uniforme de las situaciones de aprendizaje para poder hacer inteligibles los significados que distribuye.

La escuela puede poner en escena una pluralidad de lógicas, permitir que se manifiesten a través del juego del diálogo y las diferencias, por ejemplo, la cultura tradicional con la moderna, la popular con la ilustrada, la criolla con la aborígen, la del inmigrante con la nacional, la urbana con la rural. Por lo tanto, trabajar la diversidad no es quedarse en ningún particularismo, sino hacer efectiva la universalización del derecho a conocer e interpretar las diferencias de modo que podamos dialogar con ellas.

Las diversidades tienen que ver con: «ruralidad, bilingüismo, plurigrado, educación e integración de niños con necesidades educativas especiales y grupos urbanos marginales desfavorecidos» (DC EGB 1 y 2, pp. 36-37).

¿Qué nos permiten ver estos párrafos?

- a) En primer término, el uso *inespecífico del término «diversidad»*, en tanto se lo asocia fuertemente a determinados grupos de sujetos, que se distancian del parámetro de lo normal, apareciendo en definitiva, como «diferentes». De allí que la diversidad se presente en estas fundamentaciones como un problema con correlato *pedagógico frente a determinados individuos*.

Sin embargo, este uso indiferenciado de las nociones de diversidad/diferencia no permiten distinguir los correlatos pedagógicos que estos tienen. Por ejemplo «la diferencia» como sustantivo hace referencia a diferencia socio-económica (desigualdad de oportunidades y acceso a los bienes materiales y culturales), a las diferencias etarias (que implican autoridad, respeto a la experiencia, intereses y abordajes diferenciales que estas diferencias ameritan).

En este sentido surgen preguntas concretas: ¿cómo se vinculan las «diferencias» anteriores con la enseñanza dirigida a grupos con «necesidades especiales»? ¿Los niños que no tienen estimulación intelectual en el hogar (clase media versus niños pobres), tienen iguales «necesidades especiales» que los niños mentalmente discapacitados o aquellos con discapacidades físicas o motoras?

Parece lógico suponer que solamente tendrían «necesidades especiales» de educación los grupos de niños o adultos con deficiencias en el desarrollo cognitivo normal y con ciertas discapacidades físicas o motoras. *La «diversidad» en rigor, y de acuerdo a lo anterior, nada tendría que ver con la diferencia y su correlato pedagógico conocido como «necesidades educativas especiales».*

Si la «diversidad» en el conjunto del tratamiento de la interculturalidad, se refiere a la proveniencia o adscripción de la población educativa a etnias histórica y lingüísticamente distintas a las del patrón hegemónico educativo que organiza la educación oficial, el respeto a la «diversidad» debe asociarse necesariamente al reconocimiento del país como plurilingüe y multicultural. En ese sentido, la escuela con sentido democrático debe considerar en el «común» el derecho a la identidad de tales grupos, aceptar tradiciones, darles participación en la conservación y reproducción de sus patrones culturales y evitar la xenofobia, la discriminación y la exclusión por parte de la población que se adscribe al patrón nacional hegemónico. En términos de la enseñanza, se debería consignar como deber de la escuela su conocimiento e inclusión a través de formas consensuadas con los niños y sus

apoderados. De aquí que deba distinguirse la pertinencia de una pedagogía hacia las necesidades especiales del tratamiento de la diversidad cultural.

- b) En segundo término, la preocupación del sistema educativo por el respeto a la diversidad, parece un límite autoimpuesto por la escuela, en tanto refuerza la apelación que la escuela hace a la educación en el hogar, sin la cual la escuela no alcanza sus objetivos. En este sentido, el determinismo atribuido en el éxito escolar a la socialización temprana.

La familia y el ambiente ofician como determinaciones restrictivas al papel de la escuela en su intención de progreso y de integración. Al referirse al niño del Primer Ciclo, o bien al exponer secuencias de contenido para los primeros años de la EGB, el ambiente familiar parece delimitar los horizontes cognitivos posibles para el sujeto.

Formosa: «*La experiencia cotidiana no es universal, se da enmarcada por coordenadas de espacio y tiempo que constituyen nuestro horizonte de vida, de los hechos, de lo humano, cambia de acuerdo con los lugares, es heterogénea. Por ejemplo, las vivencias de los que habitan el paisaje geográfico de Ramón Lista y Matacos, región con fuerte influencia cultural y migratoria salto-santiagueña y una raíz aborígen fundamentalmente wichí, es diferente de las vivencias de los que habitan el paisaje del Pilcomayo y Pilagá, región con fuerte influencia cultural y migratoria guaraníco-paraguaya y raíz aborígen toba.*»

«*Hay un tipo de experiencia cotidiana para cada contexto espacio-temporal.* Más adelante, ejemplificando los conceptos de Gadamer, el diseño curricular agrega: «*Cada contexto social categoriza la realidad de diferente manera. No es lo mismo la categorización de lo público y lo privado, lo permitido y lo prohibido, de la realidad política, en una comunidad rural como Bartolomé de las Casas, en una sociedad urbana como el barrio San Martín de Formosa o en un barrio periurbano (de Formosa, Capital) como el de Simón Bolívar, cuyos habitantes provienen de diferentes zonas rurales y culturales del interior provincial.*»

(...) «*Son los "marcos de referencia" que utilizan para dar sentido a la realidad desde la vivencia de la cotidianeidad*» (DC EGB 1 y 2, pp. 28-29).

Desde el punto de vista pedagógico, la afirmación del carácter experiencial directo del aprendizaje infantil conduce a reforzar las identificaciones identitarias del niño con estos grupos de pertenencia conceptualizados como homogéneos.

En este sentido, la matriz de la familia como grupo social inmediato al niño, oficia de fundamento tanto para sostener la homogeneidad del «mundo social vivido» como la primacía del conocimiento vivencial directo.

Diseño curricular de la provincia de Santa Fe: al explicitar los ejes que organizan la selección de contenidos para el Primer Ciclo consigna:

«*Las sociedades y los espacios geográficos*»: *Se parte desde el lugar donde habita el niño: la casa, tomada no simplemente como espacio o volumen físico, sino como un ámbito de experiencia, con hábitos y conductas que le son propios y posibilitan su inserción en una escala mayor: el aula, la escuela y el barrio.*

Gradualmente, los espacios de observación, descripción y análisis se ampliarán hacia la localidad o municipio, reconociendo en ellos las actividades inherentes al hombre y cómo estas integran las nociones de paisaje natural y humano, incorporando relaciones simples que permiten comprender el impacto ambiental.

«Las sociedades y el tiempo social»: Se tiene en cuenta la necesidad del niño de ampliar su horizonte más allá de lo inmediato. Es por ello que, tomando como punto de partida su entorno y grupo de pertenencia (lo personal y familiar), se lo aleja hacia realidades más amplias tales como el barrio y la localidad o la ciudad, disponiendo los hechos en un antes y un después, no como mero ejercicio de cronología, sino para lograr, paulatinamente, la comprensión del tiempo social.

Queremos exponer la hipótesis que la traducción pedagógica del reconocimiento a la diversidad cultural implica un reforzamiento de los contenidos y límites que impone la socialización familiar temprana, entendida como determinación, esta vez «respetada», el que de manera más velada puede leerse como la pérdida de confianza en la función integradora de la escuela. De modo más provocador, y sacando las consecuencias últimas de los argumentos, nos preguntamos si es necesario elaborar una pedagogía de la diversidad cultural.

El concepto de diversidad como valor

Como hemos mencionado al inicio, los diseños curriculares diferencian los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Aunque se insiste en su necesaria imbricación en el proceso educativo, esta separación se sostiene en una concepción específica de los valores.

A diferencia de los contenidos conceptuales que resultan fundamentados teórica y didácticamente en su organización, los contenidos actitudinales son presentados como una suerte de secuencia, correspondiente a la evolución infantil, y organizados desde una perspectiva filosófica objetivista. Así, se presentan frases sintéticas secuenciadas, inmediatamente comprensibles. Al mismo tiempo, se los suele distinguir progresivamente según el ciclo educativo para el cual se consignan.

En lo que corresponde con los valores vinculados a la diversidad cultural, se mencionan:

Nación: se consigna, dentro del grupo de contenidos vinculados al «desarrollo socio-comunitario» entre otros:

- Valoración de los legados culturales en la búsqueda de respuestas a los problemas del presente.
- Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por el mejoramiento de las condiciones sociales, políticas y culturales.
- Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u otros, en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social.

Formosa. Expectativas de logros. Segundo Ciclo: «Identificar y valorar la diversidad cultural, diferenciando los rasgos distintivos de los principales grupos sociales»; «Valorar el legado histórico cultural de la comunidad local, provincial y nacional».

Al referirse a los Contenidos Actitudinales previstos para el Ciclo, se incluyen entre otros:

«Valoración del legado histórico y la herencia cultural para comprender significativamente el presente».

Los Contenidos Actitudinales para el Segundo Ciclo, establecen, entre otros:

«Valoración de los legados históricos y culturales en la interpretación de los acontecimientos actuales».

San Juan: contenido actitudinal para el Primer Ciclo:

- Superación de los estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos y sociales en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social.

Contenido actitudinal para el Segundo Ciclo:

- Fortalecimiento de la superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos y sociales en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social.

El conflicto solo podría pensarse entre valores y disvalores. A fin de superar la polémica entre el objetivismo y el subjetivismo de los valores, considerar la *trama de fondo* para pensar en la formación valórica, considerando el horizonte de los principios de la modernidad en los que se asienta la democracia y los derechos humanos.

La separación de contenidos actitudinales, de los conceptuales y procedimentales, oculta que los conceptos analíticos contienen en sí mismo una carga valórica (v.g. plantear el 12 de octubre de 1492 como «descubrimiento», «encuentro» o «conquista»). La preocupación por no adjetivar los procesos genera un silencio también valórico (v.g. consignar «el trabajo de los indios durante la colonia», sin calificarlo como forzado, explotación o esclavitud, cosa que sí se hace con los esclavos, porque es innegable que fueron sometidos).

La concepción evolutiva del niño, en términos genéricos de aprendizaje y específicamente en lo que hace al desarrollo moral, y la preeminencia de la convivencia democrática como horizonte formativo, tienden un manto de silencio en torno al carácter altamente conflictivo que tiene y ha tenido la «vida en sociedad» y al carácter disputado que adquieren los valores en su existencia concreta en las prácticas sociales.

Nación: En los párrafos finales de la Introducción al capítulo, se señala que: *«junto a aquella agenda abultada de cuestiones por resolver, cabe destacar que es mucho lo que se ha logrado en relación con el reconocimiento de determinados principios y derechos y con la valoración de la democracia. Los saberes acerca del significado y los alcances de los principios, derechos y obligaciones de los seres humanos, junto con el conocimiento de su génesis, de sus reelaboraciones y de las posibilidades de transformación positiva, constituyen un requisito clave para la incorpo-*

ración plena a una comunidad nacional e internacional que se transforma sin cesar. (Ver que los valores se «transforman», pero no son objeto de controversia).

La posibilidad de contrastar la democracia con otras formas de convivencia social y política ofrece oportunidades para su mejor comprensión y valoración, así como para reconocer que se construye con hombres y mujeres capacitados para participar y para demandar el respeto y la plena vigencia de los derechos.» (Los valores de la democracia emergen por comparación, la democracia en sí misma no es problemática).

Los procesos históricos de las últimas tres décadas en Argentina explican el énfasis formativo asignado a la vida democrática en tanto régimen institucional de valores y prácticas ciudadanas. Sin embargo, este último no agota ni subsume el debate acerca de la democratización de los diferentes ámbitos de intercambio social. En los contextos escolares, el concepto de interculturalidad precisamente pone en debate la necesidad de re-construir colectivamente los contenidos, alcances y orientación de tal democratización escolar. Ellos devienen una «problema» a ser resuelto, antes que una afirmación. La trasmisión de los valores de la convivencia y el respeto, autonomizados de los contenidos que adquieren en las prácticas específicas, cierra tal debate y refuerza la posición subordinada, al menos implícitamente, que se asigna los grupos, prácticas y legados «diversos».

Como síntesis, a nuestro juicio, es necesario debatir un conjunto de problemas que subyacen al curriculum como narrativa específica de la institución escolar y sus implicancias en los procesos de aprendizaje:

- Confrontar el concepto de «socialización» con el concepto de infancia; o lo que es lo mismo, la heterogeneidad del mundo infantil y la problemática de la infancia escolarizada.
- Cuestionar el concepto de cultura y su pedagogización; esto es, la contradicción que significa hacerlo operacionalizable, y finalmente,
- Superar la afirmación genérica acerca del respeto a la diversidad (expresada como tolerancia), sin que se definan en su implementación la posibilidad del diálogo y la participación de la comunidad escolar.