

# El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral<sup>1</sup>

## School’s “Respect for Diversity”: Limits and Potential of Cultural Relativism as Moral Principle

**Graciela BATALLÁN**

Departamento de Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires  
grabat@ciudad.com.ar

**Silvana CAMPANINI**

Departamento de Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires  
silvancamp@ciudad.com.ar

Recibido: 11 de enero de 2007

Aceptado: 29 de marzo de 2008

### **Resumen**

La incorporación del *respeto a la diversidad* en los textos normativos y curriculares que regulan el sistema educativo argentino permite reflexionar acerca del relativismo cultural, tanto en su potencialidad crítica como en sus limitaciones en tanto precepto meramente moral. El artículo analiza la trama de sentido que emerge de los usos del mencionado precepto en la escuela como producto de un entrelazamiento contradictorio entre los propósitos democratizadores para la institución planteados contemporáneamente y los marcos conceptuales sobre la vida social y el aprendizaje vigentes. A la vez, se propone resituar la capacidad analítica del relativismo como herramienta anti etnocéntrica, a fin de que posibilite –además de la elaboración del conflicto inherente a las prácticas en el ámbito escolar–, una crítica cultural sensible a la lógica específica de esta institución.

**Palabras clave:** educación, respeto a la diversidad, relativismo cultural, alteridad, diseños curriculares, democratización escolar.

---

<sup>1</sup> Una primera versión de este trabajo fue presentado en la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación. Talavera de la Reina (Toledo), 12,13 y 14 de julio de 2004. Universidad de Castilla-La Mancha. España.

### Abstract

“Respect for diversity” included in normative and curricular texts on Argentinean educative system represent an opportunity to reflect about cultural relativism in its potential for criticism and its limits as a moral principle. This article analyzes the uses of precepts that emerge at schools as a product of a contradictory bond between contemporary democratic principles for the institution and conceptual frames about social life and learning. Also, this article aims to relocate relativism’s analytic capacity as a tool against ethnocentrism, both in order to both elaborate the inherent conflict on school’s practices and also as a cultural critique –sensitive to that institution’s specific logic–.

**Key words:** education, respect to diversity, cultural relativism, alterity, curriculum, school’s democratization.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. El potencial crítico del relativismo. 3. Algunas claves para analizar el “respeto a la diversidad” en la escuela. 4. Bosquejo para repensar la crítica cultural desde la antropología de la educación. 5. Referencias bibliográficas.

## 1. Introducción

Este ensayo toma como punto de partida una situación a primera vista auspiciosa para la democratización de la escuela. Nos referimos a la incorporación del “respeto a la diversidad”, como uno de los conceptos vertebradores del proceso formativo de los niños en la educación formal; circunstancia que puede interpretarse también como el éxito de uno de los hijos predilectos de la antropología, el relativismo cultural.

Efectivamente esta normativa –demandada por el movimiento político de los pueblos originarios en el país– actúa censurando las prácticas racistas, la discriminación y el abuso hacia quienes son estigmatizados y descalificados por el contraste de sus expresiones lingüísticas, sus modos y ritmos en el aprendizaje con una imagen social asociada a un “nosotros” hegemónicamente legitimado. En este punto los estudios de campo de la antropología han fundamentado las denuncias contra la discriminación implicada en el evolucionismo social, esgrimiendo el “respeto a la diversidad” como precepto doctrinario del relativismo cultural. A partir del conocimiento de “otros” pueblos, ajenos a la lógica del mundo occidental, éste constituyó el gran aporte de la disciplina a la ampliación del horizonte del derecho a la igualdad dentro de la diversidad de nuestra especie.

Si bien el “respeto a la diversidad” en la escuela se adoptó como un principio renovador en el marco de las reformas educacionales de los años 90, su ingreso acarrió el incuestionado paradigma de la alteridad que lo sustentaba, concomitante a un concepto esencialista de cultura. Los resultados de nues-

tra investigación sobre el tratamiento que recibe en los *curricula* de la educación en la Argentina y la documentación de campo de la etnografía de la educación permiten esbozar un cuadro menos alentador del que pretendió lograr el optimismo inicial de las políticas<sup>2</sup>.

Sostenemos que en el tratamiento pedagógico del respeto a la diversidad que realizan los diseños curriculares se amalgaman argumentos teóricos y didácticos de orientación funcionalista que reducen este postulado a un plano meramente moral, obturando la potencialidad analítica del relativismo para comprender y elaborar el conflicto inherente a las prácticas democráticas en la escuela. Paralelamente, las incongruencias y falencias en el cumplimiento del principio documentadas por la etnografía de la educación, refuerzan la veta moralizante del mandato a la vez que suman evidencias sobre la incapacidad de la escuela para intentar la democratización de sus vínculos.

En efecto, así como el paradigma de la alteridad no ha sido aún profundamente debatido dentro de la antropología, el fundamento universalista de la igualdad de los derechos que debe prevalecer dentro de la escuela –y que confiere legitimidad a las denuncias–, permanece él mismo inexplorado en su historicidad. En otras palabras, puede decirse que la potencialidad crítica del precepto relativista actúa predominantemente en el plano normativo de control a los comportamientos, debido a una aparente paradoja que sostiene, por un lado, la obligatoriedad de la escuela en difundir y sostener *una* norma universalmente válida para todos y por otro, en su misma obligación de respetar y hacer respetar la diferencia cultural de grupos –“otros”– que dentro de ella son supuestamente portadores de *una* cultura particular.

Más allá del complejo debate filosófico sobre la dialéctica entre el universalismo y el relativismo, en este artículo nos detenemos en los usos del principio del respeto a la diversidad en los diseños curriculares vigentes, con el objetivo de ubicar algunas claves conceptuales y empíricas que permitan desmenustrar la paradoja y resituar el potencial crítico del relativismo considerando la especificidad de la escuela como institución democrática dirigida a un sujeto particular: la infancia.

## 2. El potencial crítico del relativismo

A casi un siglo de sus primeras formulaciones, el relativismo contenido en el precepto del respeto a la diversidad conserva su atractivo para discutir las

---

<sup>2</sup> Para una presentación complementaria de esta temática, véase Batallán, G. y Campanini, S., 2002, 2006.

relaciones interculturales en la sociedad contemporánea globalizada. La argumentación que se desprendía de los aportes de la antropología culturalista en este terreno – facilitando la condena al etnocentrismo y al evolucionismo social– han modelado criterios de acción, en el sentido de la abstención tolerante hacia quienes se alejan de las propias cosmovisiones, o bien como fundamentos que sostienen las demandas de reconocimiento. En tales circunstancias, el respeto a la diversidad es un indicador importante, y así ha sido utilizado, para ampliar la regulación de los derechos humanos en el espacio público, sensibilizando el debate social a la aceptación de nuevas “diversidades”.

El efecto pedagógico que la etnografía esperaba causar en una audiencia –implícitamente juzgada como etnocéntrica o al menos indiferente a la vida y costumbres de otros pueblos– está presente en las primeras obras de los fundadores del relativismo. Justamente, Malinowski concluye la conocida Introducción al estudio del *kula*, condensando la doble pretensión de la empresa etnográfica como fuente de conocimiento científico y como crítica cultural a la propia sociedad<sup>3</sup>. Sin embargo, para el movimiento que propició la difusión de los argumentos relativistas el escenario fue diferente; la difuminación de las fronteras, los contactos y las hibridaciones desestabilizaron el referente empírico en el que se localizaba la diversidad, al tiempo que la pretensión de generalizar su respeto como una norma de cumplimiento universal fue objeto de controversia. Un hito en la polémica lo marca la interpretación del precepto relativista según fue enunciado por el antropólogo Melville Herzkovits, quien propuso en la comisión redactora de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas, en 1947, una definición sintética del principio según la cual: “*los juicios están basados en la experiencia, y la experiencia es interpretada por cada individuo en los términos de su propia endoculturación*”.

En la formulación quedaban implicadas las premisas centrales del relativismo concernientes a los resultados imborrables de la socialización como mecanismo de transmisión de la herencia cultural de cada grupo y a la inconmensurabilidad entre culturas. Pero la extensión del argumento generaba una contradicción lógica, dado que abría las puertas a la aprobación de posicio-

---

<sup>3</sup> “Cuando leamos el relato de estas costumbres remotas, quizás brote en nosotros este sentimiento de solidaridad con los empeños y ambiciones de estos indígenas. Quizás comprenderemos mejor la mentalidad humana y eso nos arrastre por caminos nunca antes hallados. Quizás la comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma extraña y lejana, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza” (Malinowski, 1986: 42).

nes inaceptables, como por ejemplo la validez del nazismo, o la justificación del propio etnocentrismo que se pretendía cuestionar. En el campo antropológico, algunas críticas extremaron el relativismo llegando a deslegitimar la pretensión de proponer un criterio universal de conducta –el respeto a la diversidad– por parte de quienes sostenían con sus obras la relatividad de los valores a lo largo del orbe<sup>4</sup>.

Los debates centrados en las consecuencias de la autonomización moral del precepto impidieron su incorporación al texto de la Declaración, al tiempo que contribuyeron a opacar la potencialidad del respeto a la diversidad como herramienta para el análisis y la crítica cultural a la propia sociedad, contenida en la hipótesis relativista formulada en las primeras décadas del siglo XX<sup>5</sup>. Esto significó que en tanto criterio regulador de conductas deseables, el precepto nada decía acerca de la necesidad de reconstruir y comprender la racionalidad de una forma de vida como precondition para su valoración, aspecto que restringió la potencialidad del respeto a la diversidad a los límites de su “tolerancia”.

Sólo recientemente, con la aprobación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en 2001, el reconocimiento de la diversidad cultural y las conductas a las que obliga, alcanzaron legalidad por parte de la comunidad internacional. Si bien esta normativa propuso un giro conceptual y valorativo –se habla en ella de la “defensa de la diversidad cultural”– mantiene la sombra de la intencionalidad clasificatoria de grupos y poblaciones con las cuales se acuñó el término en el siglo XVI, aunque ahora, en el marco del creciente intercambio y fusión de la población mundial.

La concepción originaria de la diversidad como una cualidad relativa a individuos o grupos y un atributo de las culturas concebidas como totalidades, invita a reconocer que “esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad”, y como patrimonio común de ésta “debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras” –artículo 1º–. Aunque inmediatamente se afirma que las identidades culturales son “a un

---

<sup>4</sup> Para el desarrollo del debate, véase Altán, 1973.

<sup>5</sup> Si bien la Declaración Universal de los Derechos del Hombre se abstuvo de toda referencia a la identidad cultural del hombre como portador de tales derechos, es destacable su interpelación a la educación para que garantice a futuro el respeto intercultural, esperando que sus acciones “favorecerán la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, Artículo 26, inciso 2: 12).

tiempo plurales, variadas y dinámicas”, y por ello “*inseparables de un contexto democrático*” orientado a “los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública” –artículo 2º–. Si bien esta aseveración desplaza la noción de diversidad de su asociación con entidades y localizaciones, se vuelve inoperante en los términos clásicos del razonamiento jurídico, al no permitir identificar al sujeto de “la defensa”<sup>6</sup>.

Los fallidos intentos de transformar el precepto en una norma de acción para resguardar los derechos de las minorías y de los sectores subalternos, más allá de la denuncia o la abstención, permiten entrever que la paradoja que generó el relativismo se ubica en el cierre conceptual que produce el concepto de cultura esencialista. En este sentido –afirmándose como un “relativista moderado”– Clifford Geertz ha resaltado la necesidad de retomar la capacidad de acceso imaginativo *a* y de ampliación *del* discurso social que produce la comprensión de la diversidad, focalizando no ya en las discontinuidades culturales que definen mónadas semánticas, sino en las asimetrías en la producción social del significado<sup>7</sup>.

### **3. Algunas claves para analizar el “respeto a la diversidad” en la escuela**

La década de los 90 en Argentina fue pródiga en cuerpos normativos de diferente naturaleza en los cuales por primera vez el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, sintetizados en el concepto de “interculturalidad”, comenzó a constituirse en criterio para la acción estatal encaminada hacia la profundización de la convivencia democrática<sup>8</sup>. La relevancia conferida al principio doctrinario en una norma educativa nacional es el resultado de la convergencia de las demandas formuladas por los pueblos originarios del país, el movimiento internacional a favor de las políticas jurídicas de reconocimiento y los estudios críticos sobre el sistema educativo elaborados desde distintos enfoques. Estas afirmaciones señalaban la permanencia dentro de la escuela de distintas formas de discriminación y etiquetamiento peyorativo en

---

<sup>6</sup> Para un ejemplo de la imbricación entre la discusión teórica y sus consecuencias jurídico-políticas, véase el brillante ensayo de James Clifford, “La identidad en Mashpee” (Clifford, 1991).

<sup>7</sup> “Comprender lo que de alguna forma nos es ajeno sin dulcificarlo, ni desactivarlo con la indiferencia, ni minusvalorarlo tildándolo de encantador, no es una capacidad connatural, es una destreza que hay que adquirir, trabajar y perfeccionar... Si deseamos ser capaces de juzgar competentemente, necesitamos llegar a ser también capaces de ver competentemente”. (Geertz, 1996: 92).

<sup>8</sup> 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; Reforma Constitucional de 1994.

las prácticas escolares cotidianas. Podría sostenerse que en la Argentina, la expansión de la escuela fundada por Sarmiento a fines del siglo XIX y su papel en la conformación de una identidad nacional, soslayó la existencia y la historia de los pueblos originarios, lo que se traducía en la orientación monocultural y monolingüe de los *curricula*. El reconocimiento de la pluriculturalidad por los organismos internacionales hizo pie en la orientación dada a los diseños curriculares, elaborados en el proceso de reglamentación de la Ley Federal de Educación, la que buscó rectificar el centralismo logocéntrico de las políticas nacionales, dando relevancia al principio de respeto a la diversidad. Éste se encuentra abundantemente consignado, tanto en los fundamentos generales como en los contenidos de las áreas, principalmente las de ciencias sociales, que deberán impartirse a los escolares<sup>9</sup>.

Es en la marcada preocupación del sistema educacional por traducir a la práctica pedagógica los conceptos y criterios formativos rectores, donde es posible destacar algunos puntos críticos en relación al tema que nos ocupa. El encadenamiento didáctico-pedagógico se inicia con la mencionada intencionalidad política –sustentada en cuerpos teóricos actualizados de las ciencias sociales y de la psicología educacional– hasta llegar a los niveles de concreción correspondientes a los distintos ciclos y niveles de la enseñanza. En este encadenamiento, el concepto de cultura se constituye en una primera clave para el análisis de la problemática de la identidad y la diferencia que están contenidas en el respeto a la diversidad en la escuela.

La categoría central de cultura ha sido importada del paradigma funcionalista que le da una connotación explicativa, al tiempo que la considera una entidad localizada. Para esta divulgada teoría, los individuos se endoculturalizan –o socializan– mediante la adquisición del lenguaje y la introyección de pautas típicas de comportamiento, las que en su reproducción mantienen la vitalidad de la cultura. Este razonamiento circular atribuye el cambio social a causas endógenas como la invención, o bien exógenas como el efecto de la difusión cultural, soslayando el papel de los sujetos cuya acción estaría subsumida en la misma entidad<sup>10</sup>. El funcionalismo también propone la comparación entre

---

<sup>9</sup> En la Argentina, los diseños curriculares incluyen un primer nivel de definición conceptual, elaborado federalmente –los denominados Contenidos Básicos Comunes– y un segundo nivel de adaptación regional, competencia de las provincias que componen el territorio nacional. Ello explica las diferencias que pueden detectarse entre las veinticuatro propuestas curriculares, las que en muchas circunstancias presentan fundamentos y contenidos contradictorios con el espíritu de la norma nacional.

<sup>10</sup> “La cultura no se hereda genéticamente, se hereda socialmente. Se transmite de generación en generación y se aprende toda la vida... Esta concepción totalizante implica que todos los pueblos son creadores y

“culturas” mediante el aislamiento de rasgos que particularizan comportamientos dentro de dimensiones universales compartidas –los universales de la cultura–. Así, la diferencia cultural entre etnias originarias del país, por ejemplo entre tobas y mapuches, se hará notoria en el modo en que ambas “culturas” responden a las necesidades básicas que se supone rigen en todas las sociedades humanas –vg: la economía satisface los requerimientos de alimentación con actividades diferenciadas entre un pueblo y otro según el tipo de *habitat* en el que se encuentran<sup>11</sup>. Estas distinciones, que los diseños curriculares encuentran adecuadas para enseñar en el aula las diferencias en los modos de vida de recolectores, cazadores o agricultores, se vuelven más difíciles de justificar en relación a costumbres o prácticas –como “el canibalismo, el infanticidio, la opresión de la mujer, el genocidio, la tortura, etc”– que vulneran los derechos humanos tal como éstos son concebidos hoy<sup>12</sup>. Tales inquietudes moderan y llevan a la discusión, también en el ámbito educacional, el razonamiento acerca del relativismo suscitado en los ámbitos jurídicos internacionales. En el reconocimiento de la realidad pluricultural de las aulas, los Contenidos Básicos Comunes –CBC– que establecen en sus fundamentos la aceptación de otras culturas, no pueden escapar del etnocentrismo al promover el análisis de semejanzas y diferencias desde el implícito nosotros hegemónico<sup>13</sup>.

A pesar de que la simplificación esencialista del concepto de cultura a la que hicimos referencia convive en los fundamentos de los diseños curricula-

---

recreadores de cultura, lo que no impide que cambien y se transformen por causas endógenas –que se originan al interior del grupo por descubrimiento o invención– o por causas exógenas, como la difusión en su sentido más amplio” (Provincia de Neuquén, 1999; Fundamentación pedagógica de los contenidos curriculares para el primer ciclo de la educación general básica: 48).

<sup>11</sup> “En 7º año se propone estudiar pueblos que hoy viven en forma “prehistórica”, que puedan o no conocer técnicas de cultivo. Esto pone en relación los conceptos de cultura y multiculturalidad, en un mundo globalizado. Podríamos plantear los siguientes interrogantes: ¿Por qué hay pueblos que utilizan internet, aparatos electrónicos, viven en ciudades con un sinnúmero de comodidades, rodeados de avances científico-tecnológicos, y otros todavía viven en aldeas y practican la agricultura con técnicas rudimentarias” (Acápites didácticos para la tarea docente, en: Gobierno de la Provincia de Santa Fe, 1997: 157).

<sup>12</sup> “Si bien todos los pueblos tienen cultura, son diversas sus manifestaciones. Tuvo que transcurrir mucho tiempo para que afirmáramos el derecho de los pueblos a ser diferentes, evitando juzgar costumbres ajenas de acuerdo a criterios de la cultura propia. Un cierto relativismo cultural es una manera aceptable de abordar las diferencias, aunque no debe ser tomado como dogma, porque se terminaría justificando violaciones a los derechos humanos como el canibalismo, el infanticidio, la opresión de la mujer, el genocidio, la tortura, etc.” (Provincia de Neuquén, 1999: 96).

<sup>13</sup> “... se introducirán contenidos acerca de la vida económica, la organización política y las prácticas y manifestaciones culturales del contexto. La contrastación de los elementos de su entorno con los correspondientes a otros, por ejemplo, a los asociados a culturas de compañeros y compañeras migrantes o hijos e hijas de extranjeros, permitirá reconocer semejanzas y diferencias y ofrecer razones acerca de las mismas” (Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, 1994: 108).



res con la reformulación contemporánea de la categoría, la difundida definición relativista mantiene su vitalidad en la transposición didáctica. Ello sucede probablemente debido a la necesidad de resumir la complejidad social, a fin de ser comprendida por los niños a quienes se supone incapaces de asimilarla en su conflictividad. La incongruencia entre los fundamentos del área curricular y su traducción pedagógica encuentra en la didactización de la cultura un cuello de botella de difícil resolución<sup>14</sup>.

Una segunda clave para el análisis de la trama de sentido que la normativa contribuye a formar en torno al respeto a la diversidad, se encuentra en el desarrollo curricular definido para todas las áreas disciplinarias. El mismo incorpora los contenidos educativos que se deberán garantizar, como resultado de los fundamentos teóricos y pedagógicos y de las expectativas de logro escolar que se privilegian en el proceso formativo. Los contenidos a su vez, son clasificados y distinguidos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta disociación supone a los contenidos conceptuales como éticamente neutros y a los actitudinales, como contenidos discursivos transmisibles –o información–ajenos a las prácticas<sup>15</sup>. De ese modo la tolerancia, por ejemplo, es un valor que debe inculcarse a los niños, sin poner en cuestión el análisis de los contextos que hacen necesaria su práctica. La concepción evolutiva del aprendizaje infantil, muy especialmente en lo que hace a su desarrollo moral, conjuntamente con la fuerte preeminencia asignada a la convivencia democrática, tienden un manto de silencio en torno al carácter altamente conflictivo que tiene y ha tenido la vida

---

<sup>14</sup> Si bien la propuesta curricular nacional sostiene que “la cultura comprende la infinidad de códigos que permiten interpretar los acontecimientos que se viven, desde aquellos que constituyen la vida cotidiana, hasta los que llevan a la evaluación de los legados del pasado y a la comprensión de los problemas del presente, para proyectarse hacia el futuro”, reserva esta orientación para el ciclo formativo final de los alumnos. Por el contrario, en los primeros ciclos de la escuela general básica, la actividad pedagógica se concentrará en “el estudio de las trayectorias seguidas por diferentes sociedades [el que] permite reconocer, también, la variedad de conductas y de formas de organización social y cultural que han adoptado los seres humanos en su afán por responder a sus necesidades básicas, concretar sus proyectos y satisfacer los intereses y afanes más variados. Frente a necesidades y objetivos semejantes, en diferentes ámbitos se despliegan prácticas y se consolidan normas y principios culturales disímiles”. (Ibidem: 103-104).

<sup>15</sup> Mientras los fundamentos del área de ciencias sociales consignados en la propuesta curricular nacional afirman que “La comprensión y evaluación de los problemas de la agenda contemporánea y la elaboración de alternativas factibles y superadoras requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. Una de las estrategias para promover estas actitudes consiste en ubicar las encrucijadas del presente en un contexto más amplio: el de las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos”, la explicitación de contenidos conceptuales propuestos para el primer ciclo incluye el tratamiento del tema “el trabajo de los indios durante la colonia” desgajado de las relaciones sociales en que éste se produjo. Como contenido actitudinal para este tramo de escolarización sugiere, no obstante, la “Valoración de los legados culturales en la búsqueda de respuestas a los problemas del presente”. (Ibidem: 109).

en sociedad y los valores que ésta encarna<sup>16</sup>. La escuela es invitada nuevamente a “proteger” a los niños, reforzando un contenido abstracto de democracia y ocultando los posibles conflictos y disensos en torno a su efectiva concreción.

Por último, una tercera clave para el análisis se encuentra en la polisemia de la categoría diversidad como producto de su uso pragmático que se ha hecho de ella en el ámbito educativo. La superposición de diferentes teorías sobre el aprendizaje infantil ha conformado un conglomerado heterodoxo de sentidos etiquetados como “necesidades educativas especiales” que suponen tratamientos pedagógicos específicos<sup>17</sup>. Más recientemente, el uso del término se ha desdibujando en relación a aquella intencionalidad, haciéndose extensivo a los grupos en situación socioeconómica desventajosa: “los pobres”. Siguiendo implícitamente la lógica relativista, éstos niños reproducirían pautas y códigos culturales del contexto local y familiar que dificultarían su capacidad para apropiarse de la enseñanza escolar “normal”. La homologación de todos aquellos sujetos que por muy diferentes y diversas razones se apartan de la norma, expresando la “alteridad” en la escuela, se completa en los diseños curriculares con la invitación a los establecimientos, generalmente de la periferia, a diseñar acciones pedagógicas específicas para aquellos alumnos que se considera culturalmente diversos<sup>18</sup>. El carácter experiencial directo y contextualizado del aprendizaje infantil, que el constructivismo contemporáneo ha recalado, resulta reinterpretado así como los horizontes cognoscitivos posibles para el sujeto, habilitando la oportunidad de una pedagogía de la diversidad que no es en sí misma cuestionada.

---

<sup>16</sup> Implicando una competencia infantil que sólo podría apropiarse del valor en un recorrido de lo simple a lo complejo, el diseño curricular para la educación general básica de la Provincia de Santa Fe propone como contenido actitudinal para los alumnos del primer ciclo “Iniciarse en el reconocimiento de los rasgos característicos de diversos grupos sociales, respetando las diferencias”; para los del segundo ciclo “Reconocer los rasgos distintivos de diversos grupos sociales, aceptando con respeto las diferencias y generando actitudes que favorezcan la convivencia” y para los que culminan la educación “Reconocimiento de la necesidad del hombre de vivir en sociedad respetando los valores de la convivencia: tolerancia, solidaridad y libertad responsable”. (Gobierno de la Provincia de Santa Fe, op. cit.: 132-133).

<sup>17</sup> El rótulo “necesidades educativas especiales” alberga en el sentido cotidiano escolar un amplio espectro de situaciones como por ejemplo, la disminución de las capacidades motrices o sensitivas, conjuntamente con los distintos grados de la discapacidad cognitiva, las que plantean demandas pedagógicas disímiles.

<sup>18</sup> “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. No realizar un tratamiento uniforme de las situaciones de aprendizaje para poder hacer inteligibles los significados que distribuye”. Sin embargo, a continuación aclara que “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”, incluyendo en la diversidad lo que tiene que ver con: “ruralidad, bilingüismo, plurigrado, educación e integración de niños con necesidades educativas especiales y grupos urbanos marginales desfavorecidos”. (Provincia de Formosa, 1997: 54).

La experiencia dictatorial reciente de la sociedad argentina y la exclusión histórica de las minorías originarias que la norma educativa intenta revertir, podrían explicar la preocupación curricular por formar ciudadanos que valoren la coexistencia pacífica con “otros”. En ese marco se trataría de no alterar los códigos de interpretación y acción con que los niños llegan a la escuela, mediante derroteros pedagógicos alternativos que, más allá del éxito que eventualmente logren en la convivencia, opacan la potencialidad reflexiva y emancipadora que contiene el principio del “respeto a la diversidad” si este fuera tratado como principio problematizador del etnocentrismo de “unos” y “otros”.

#### **4. Bosquejo para repensar la crítica cultural desde la antropología de la educación**

A mediados de los años ochenta, la potencialidad del relativismo como crítica cultural a la sociedad dominante fue objeto de polémica dentro mismo de la antropología. El movimiento generado por algunos autores dentro de la corriente llamada posmoderna, dio un nuevo paso al asumir la autocrítica disciplinar en el ejercicio de la dominación –aún simbólica– que el antropólogo desplegaría sobre los nativos. El énfasis fue puesto ahora en las premisas metodológicas del trabajo de campo, cuestionándose el mito que proyectaban las mismas etnografías desde el realismo como estilo literario<sup>19</sup>. La discusión se centró en la posición y mirada del antropólogo como responsable de construir teórica y textualmente “lo otro”, resguardándose una posición privilegiada como garantía de objetividad científica (Geertz, 1987; 1996; Marcus y Fischer, 2000). Nuevamente los argumentos apuntaron a los aspectos ético– políticos del oficio del trabajador de campo, proponiendo su resolución mediante abordajes dialógicos que profundizaran la participación –más que la observación– en defensa de aquél a quien “hay que devolverle la voz” (Batallán, 1995).

El aporte de la corriente antropológica posmoderna ha buscado profundizar la crítica del positivismo inscrito en la disciplina, logrando la apertura hacia corrientes epistemológicas de la tradición hermenéutica<sup>20</sup>. No obstante estos avances, la “alteridad” no se deshizo de la noción explicativa de cultura que le es inherente. Efectivamente, el relativismo cultural construyó la diversidad sobre el paradigma de la “alteridad”. Lo diverso apareció siempre como

---

<sup>19</sup> Para un mayor desarrollo véase Clifford y Marcus, 1991.

<sup>20</sup> La reflexión antropológica a la que estamos aludiendo se reconoce deudora del pensamiento de filósofos como Peter Winch, Paul Ricoeur y Hans G. Gadamer

lo “otro” del investigador, sobrentendiéndose como un portador de la cultura dominante de la sociedad occidental. Desde su inicial referencia a totalidades culturales en los inicios de siglo XX, la “alteridad” comenzó a cruzar la frontera de lo próximo, siguiendo el derrotero de los procesos socio-económicos, llegando a recomendarse al antropólogo “exotizar lo familiar”, de modo de garantizar la existencia de un “objeto”, otro. La identificación del otro con un “abajo” –en el polo subordinado– favoreció el romanticismo antropológico que se abanderó como un paternalista defensor de mundos que a la vez merecen el respeto, por su condición de “distintos” (Batallán, opus. cit.).

La reformulación contemporánea del concepto de cultura, restringido a la descripción de las prácticas y de la interpretación que de ellas tienen los sujetos en contextos históricamente situados (Rockwell, 1980)<sup>21</sup>, abre el campo de indagación antropológica hacia la reconstrucción de la polémica sobre el sentido que tienen dichas prácticas en la interacción social<sup>22</sup>. Por este camino, la cultura deja de adjetivar a grupos, comunidades o instituciones, para aludir a las formas que asume la acción según lógicas y tradiciones que les son constitutivas. El cambio de óptica en la construcción del objeto de conocimiento –no estudiamos culturas, sino problemas sociales dentro de ellas– y la reformulación de la noción de campo –ya no viajamos necesariamente a lugares lejanos y exóticos–, entrega a la disciplina la posibilidad de comprender la complejidad del mundo contemporáneo y sus instituciones como, en nuestro caso, la escuela.

En este campo, la antropología ha realizado una amplia producción sobre la problemática de la diversidad. La preocupación compartida por los efectos traumáticos de la discriminación en los niños y jóvenes que son víctimas de esta forma de violencia, ha sido documentada por el trabajo etnográfico que suma argumentos para su denuncia pública. La existencia de prácticas etnocéntricas y la descalificación de las tradiciones culturales particulares presentes en la cotidianeidad de la vida escolar, encuentra en el registro etnográfico testimonios y evidencias sobre el incumplimiento de la norma del respeto a la diversidad que la institución debe realizar. En ese camino –y como un efecto no deseado–, el aporte de la antropología de la educación refuerza el escepticismo teórico y político respecto de la capacidad de la escuela para

---

<sup>21</sup> El concepto adquiere fecundidad en esta autora, quien amplía la discusión iniciada por Clifford Geertz, a la luz de los aportes de la filosofía de la vida cotidiana de Agnes Heller y la reformulación crítica de la dinámica del estado y las relaciones sociales capitalistas contenidas en las obras de Antonio Gramsci.

<sup>22</sup> Véase Giddens, 1982; Batallán y García, 1992.

realizar el mandato igualitarista de la modernidad, constituyéndose en un espacio democrático de experiencia y enriquecimiento<sup>23</sup>.

Volviendo a la aparente paradoja que enunciamos en la introducción de este ensayo, efectivamente la escuela no podría difundir y sostener una norma universalmente válida para todos y al mismo tiempo realizar su obligación contemporánea, de respetar y –hacer respetar– la diferencia de los niños que son supuestamente portadores de una cultura particular. Esta contradicción que acompaña a la escuela como institución fundadora de la nación y reproductora de su identidad como país, reduce el nuevo mandato del respeto a la diversidad a un plano meramente moral, ceñido a los discursos e inculcado como un “contenido actitudinal”.

Tal vez para intentar salir de la paradoja sea necesario emprender una tarea interdisciplinaria de profundización teórica y conceptual, que contribuya al desarrollo de un movimiento democratizador dentro mismo de la escuela. Este propósito vuelve necesaria la distinción analítica entre la ciudadanía –entendida como presupuesto de validez de la convivencia social con sus premisas de la libertad y la igualdad– y la ciudadanía como producto histórico, cuyos alcances y contenidos concretos son disputados en la lucha ideológica y en las confrontaciones político contingentes<sup>24</sup>. Al mismo tiempo, la referencia a la universalidad de la educación no debería sobrentenderse como el efecto dominante de la norma, a la que finalmente se considera arbitraria o bien tendenciosa, sino como la mencionada garantía de una escuela que, a pesar de las condiciones sociales diversas e incluso adversas de la población, posibilita y favorece el intercambio ciudadano entre los miembros que la conforman<sup>25</sup>. La democratización de la escuela en su especificidad pedagógica y en las formas de su gestión parece una utopía, pero su horizonte permite imaginar que el respeto a la diversidad sea una norma universal “recíproca” que cuestione los imaginarios hegemónicos etno o logo céntricos.

De ese modo, la crítica cultural que propugna el reconocimiento del derecho relativista a las “minorías” en la escuela, sería explicitada por la necesidad de erradicar el prejuicio discriminatorio que suscita la subordina-

---

<sup>23</sup> La amplia aceptación de la explicación reproductivista y de la teorización foucaultiana de la escuela como aparato de poder, condujeron a calificar de “optimistas” a las corrientes críticas que reconocen la impredecibilidad de la acción de los sujetos en el cambio social.

<sup>24</sup> Para un desarrollo de esta última perspectiva, véase Grassi, 1999, y Arditi, 2000.

<sup>25</sup> Como consecuencia de este razonamiento, la democratización de la escuela favorecería el cuestionamiento a la difundida concepción según la cual la escuela necesita del apoyo de “la familia” para cumplir sus objetivos; afirmación que actúa en desmedro de la población escolar de bajos recursos económicos y educativos.

ción a un polo dominante y no necesariamente, por su condición de “minoría”. Estas son atravesadas por experiencias, subjetividades y perspectivas del mundo que las hacen diversas o heterogéneas en sí mismas y las aleja de ser entidades cerradas y homogéneas que el prejuicio necesita presuponer y reproducir.

Entendemos que una perspectiva fructífera para la antropología en el plano de la crítica cultural contemporánea necesita discutir también los abordajes metodológicos en la construcción de su objeto y en la reconstrucción del plano de la acción significativa –el significado de la acción para los sujetos–. La descripción densa, entendida como la reconstrucción analítica desde una perspectiva histórica de las formas que asume la interacción social, contiene las posibilidades de ampliar el debate acerca de las problemáticas escolares, dejando en libertad a los sujetos para polemizar entre sí, así como con las interpretaciones del investigador en el mismo proceso de producción del conocimiento. En tales contextos, el principio de respeto a la diversidad pone en discusión precisamente la necesidad de reformular colectivamente los contenidos, alcances y orientación de tal democratización escolar. Ello deviene en un “problema” a ser resuelto, antes que una afirmación.

## 5. Referencias bibliográficas

ALTAN, Carlo Tulio

1973 *Manuale di Antropología Culturale*. Storia e metodo. Milan: Valentino Bompiani.

ARDITI, Benjamín

2000 *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Visión.

BATALLÁN, Graciela

1995 “Autor y Actores en Antropología: Tradición y ética en el trabajo de campo”. *Revista de la Academia*, 1: 97-106.

BATALLÁN, Graciela; GARCÍA, José Fernando

1992 “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”. *PUBLICAR-en Antropología y Ciencias Sociales*, 1, 1: 79-89.

BATALLÁN, Graciela; CAMPANINI, Silvana

2002 “Comunidades educativas y democracia plural: el problema de la interculturalidad en los currícula de la educación argentina”. *Revista de la Academia*, 7: 161-171.

2006 “Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares”, en Aldo Almegeiras y Elisa Jure (comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo, 109-121.

CLIFFORD, James

1991a “Sobre la autoridad etnográfica”, en Carlos Reynoso, (comp.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa, 141-170.

1991b “Identidad en Mashpee”, en *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y diálogo en etnografía*. Barcelona: Gedisa, 327-406.

CLIFFORD, James; MARCUS, George

1999 *Retóricas de la Antropología*. Barcelona: Júcar.

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE NEUQUEN

1999 *Educación General Básica: diseño curricular*. Neuquen: Ministerio de Cultura y Educación.

GEERTZ, Clifford

1987 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

1989 *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

1994 “Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico”, en *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

1996 *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.

GIDDENS, Anthony

1982 “Hermenéutica y teoría social”, en *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press. Traducción de José Fernando García.

GRASSI, Estela

1998 *Política y problemas sociales en la construcción del estado neoliberal asistencialista*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

MALINOWSKI, Bronislaw

1986 *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-Agostini.

MARCUS, George; FISCHER, Marcus

2000 *La antropología como crítica cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE FORMOSA

1997 *Diseño Curricular: Educación General Básica 1 y 2*. Resistencia: MCE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE

1997 *Diseño Curricular Jurisdiccional*. Santa Fe: Gobierno de la Pcia. de Santa Fe.

MINISTERIO DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA REPUBLICA ARGENTINA

1994 *Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.

ONU

1948 *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III) de la Asamblea General.

ROCKWELL, Elsie

1980 "Antropología y Participación. Problemas del concepto de cultura". México: DIE. Mimeografiado.

1991 "La dinámica cultural en la escuela", en Elba Gigante (coord.), *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. México: Conacult.

UNESCO

2001 *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO.