

Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela

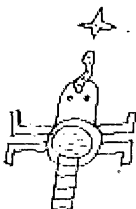
Autor:
Novaro, Gabriela

Revista:
Cuadernos de Antropología Social

2000, 12, 115 - 141



Artículo



Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela

Gabriela Novaro *

RESUMEN

En este artículo analizo la forma en que la discriminación se trata en las propuestas educativas oficiales y editoriales y en clases escolares vinculadas al área de Formación Ética y Ciudadana.

Me centro en algunas cuestiones que impiden el desarrollo de sentidos críticos en la presentación del tema.

Hago referencias a la inconsistencia entre la centralidad que la cuestión de la diversidad y la discriminación tiene en los propósitos y objetivos educativos y la forma en que se plantea en los contenidos concretos. Describo los límites de un discurso moral valorativo y prescriptivo, de acuerdo al cual, más que analizarse, la discriminación es objeto de constantes juicios y preceptos.

Me refiero también a la articulación entre el enfoque tradicional de las ciencias sociales y el tratamiento del tema. Esto implica su desarrollo de acuerdo a un modelo social que enfatiza la dimensión legal-normativa, oculta los conflictos y desigualdades, aborda las relaciones sociales como resultado de una actitud conciente, enfatiza la referencia a sus manifestaciones individuales, etc.

El mandato homogenizador e integrador de la educación argentina, la vigencia en la escuela de nociones excluyentes de las identidades sociales

* Licenciada en Antropología, orientación sociocultural. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Integrante del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Antropología

y de concepciones que pretenden que lo social puede aprenderse a partir de la enumeración de las normas y las leyes, hace que la discriminación se perciba como un hecho asocial, la coloca en el lugar de la desviación que, más que explicarse, debe ser juzgada.

En definitiva, en los contenidos no se desarrollan demasiados argumentos que desautoricen los fundamentos y expliquen las causas de la discriminación con lo que, en áreas su superación, solo queda a los maestros enunciar consejos de buena convivencia.

SUMMARY

In this article I work out the way in which discrimination appears in official and editorial educational proposals and in school classes referred to the subject of Ethics and Citizenship.

The analysis refers to certain issues that do not allow the development of critical issues in the presentation of the theme.

I refer specially to the inconsistency between the centrality that the issue of diversity and discrimination have in the educational official proposals and aims, and the specific form in which the contents are set.

I describe the limits of a moral valuing and prescribing moral discourse, according to which, instead of analysing discrimination, it is object of constant judgements and precepts.

I refer also to the articulation between the traditional perspective of social sciences and the treatment of the theme.

This implies its development according to a social model that emphasizes the legal and normative dimension, hides conflicts and inequalities, understands social relations as a result of a conscious activity, emphasizes individual manifestations.

The integrative and homogenous directions of the Argentine school, the existence at it of excluding notions of social identity and of conceptions that pretend that "the social" may be learnt through the enumeration of norms and laws, allows discrimination to be perceived as a "a-social" fact, puts it in the place of a deviation, that must be judged before than explained.

Finally, in the contents there are no arguments to un-authorize the foundations and explain the causes of discrimination, given this situation, the only alternative teachers have is pretty advices about living together.

Introducción

De unos años a esta parte el tema de la discriminación ha adquirido indudable centralidad en los discursos educativos. Sería casi un hallazgo encontrar un documento oficial donde no se mencione la cuestión, o charlar con algún docente que no haga referencias al tema en algún momento de la conversación.

Ateniéndonos a los discursos y, más específicamente, a la larga lista de "propósitos" con los que casi siempre se encabezan los documentos educativos, la escuela se presenta como un baluarte en la lucha contra la discriminación. Sin embargo, algunos indicios parecen sugerir que, o bien los alumnos se obstinan en no aprender la lección, o la lección tiene sentidos mucho más complejos de lo que parece. En este trabajo me centraré en las características de estas lecciones aparentemente no aprendidas.

La relevancia del tema se sustenta en los problemas planteados y pendientes en la antropología y en la educación.

Desde el programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas se han analizado largamente los contenidos discriminadores que circulan en las representaciones y prácticas cotidianas de la escuela¹.

Desde la educación, se advierten reiteradas preocupaciones por el sentido de la selección y distribución de determinados contenidos escolares, preocupación especialmente evidente con relación a los contenidos de ciencias sociales. Para el análisis de estos contenidos puede resultar especialmente útil recurrir a la perspectiva desnaturalizadora y crítica que caracteriza a la antropología, procurando describirlos simultáneamente en sus particularidades y en relación al contexto político-cultural.

Para el trabajo revisé documentos del Ministerio de Cultura y Educación y de la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires.

Consulté además propuestas editoriales con planteos pedagógicos e ideológicos diversos de las editoriales Kapelusz, Estrada, Santillana, Aique y Stella. Revisé también las revistas *La Obra* y *Novedades Educativas*.

Consulté numerosos documentos escolares (actas, informes, planificaciones y cuadernos).

Realicé entrevistas con funcionarios educativos vinculados al área de planificación curricular, con supervisores, directivos y docentes.

Presencié clases en dos escuelas. En la primera asistí a dos secciones de sexto grado a fines de 1997. En la segunda estuve presente en dos secciones de séptimo grado a mediados de 1998.

Contexto y debates en torno al tema.

Es indudable la importancia que los temas de **la diversidad y la discriminación** han adquirido en el discurso social con relación a la importancia que los mismos tenían pocos años atrás. Su sentido se presenta como absolutamente variable; desde la percepción de los alcances y límites de los procesos de globalización y transnacionalización cultural, el compromiso con las minorías, la politización y afirmación de lo étnico en interpretaciones que van de la resistencia a la homogeneización a posturas indudablemente reaccionarias y racistas, etc.

Cuando se aborda este tema es necesario tener en cuenta las críticas formuladas tanto desde la antropología como desde la pedagogía crítica² a los discursos “de tono moral” (en términos de C. Geertz) que predicán la tolerancia y un universalismo ingenuo y, (en términos de Mc Laren y Giroux), encubren las situaciones de intolerancia y las relaciones de poder y dominación que caracterizan las relaciones sociales entre distintos grupos. En nuestro país, en opinión de Neufeld y Thisted (1999), estos “encubrimientos” se profundizan por el fuerte arraigo de la idea de que la Argentina se construyó sobre una “cultura de la tolerancia”. Estos autores cuestionan el mismo uso del concepto en tanto “tolerar” coloca al que tolera en una posición de superioridad respecto al “tolerado”.

Por otro lado, distintos investigadores señalan el progresivo distanciamiento entre el paradigma tradicional de solidaridad e igualdad que estructura y sigue vigente en las escuelas y el auge de las propuestas y los valores de privatismo y competitividad, de discursos y prácticas que implican distintas formas de legitimación de la discriminación, la exclusión y la desigualdad. La proliferación de referencias al respeto y la tolerancia en el discurso escolar actual puede pensarse como una manifestación de este quiebre. Sin embargo, la aparente contradicción entre estos discursos se relativiza cuando comenzamos a analizar con más detenimiento sus contenidos concretos.

En la escuela el tema de la discriminación es abordado desde las áreas de Ciencias Sociales y de Formación Ética y Ciudadana. Esta última retoma el lugar que históricamente tuvo la enseñanza de la moral y el civismo. Este lugar nunca fue demasiado claro. Con frecuencia desapareció de las propuestas de enseñanza, los currículums fueron objeto de constantes redefiniciones, alternativa y a veces conjuntamente se llenaban de contenidos religiosos o se limitaban a la tediosa enumeración de deberes y derechos constitucionales. Pero además estos contenidos estuvieron estrechamente sujetos a los históricos desacuerdos que estructuraron el sistema educativo argentino. Me refiero a los debates entre formación e instrucción, entre el modelo de la escuela moralista o la escuela instructora, la afirmación y reciente crítica a la dimensión prescriptiva, identificatoria y ejemplificadora de las ciencias sociales y las discusiones por la pertinencia de la enseñanza de valores.

En educación es un tema clave del debate actual la relación entre la función socializadora tradicional de la escuela y la intención de priorizar la función académica de creación y recreación de conocimientos. En medio de este debate las Ciencias Sociales aparecen en los discursos de funcionarios y especialistas, principalmente ligadas a la formación de la conciencia sociocultural que requiere tanto saberes como valores y modelos de identificación.

La relación de la escuela con la formación de valores y actitudes ha sido una de las cuestiones más largamente discutidas en el sistema educativo. Esas actitudes estuvieron históricamente ligadas a la identificación con los valores nacionales. En el discurso educativo actual se advierte un desplazamiento de ese objetivo de formación a otro, donde más bien se plantea el desarrollo de actitudes democráticas y tolerantes con la diversidad³. Muchos educadores actuales resaltan el valor "normativo" de la educación, la necesidad de recuperar desde la escuela "el valor de la humanidad", de educar para la igualdad, la paz, el respeto y la solidaridad.

Es necesario considerar también que, más allá de las propuestas, los contenidos concretos de las Ciencias Sociales se han sostenido en una visión funcionalista de lo social y una posición dualista y maniquea de los valores, que se basaba (y en alguna medida sigue basándose) en la enumeración de vicios y virtudes de héroes y enemigos, y que ciertamente, parece incompatible con el respeto y valoración de la diversidad.

La reciente inclusión de contenidos (“transversales”) de Formación Ética y Ciudadana en los CBC vinculados a la diversidad y la discriminación, las críticas de las que fueron objeto de parte de la jerarquía eclesial y sus posteriores modificaciones muestran la conflictividad de estos temas en la actualidad.⁴

Teniendo en cuenta este contexto y estos debates, y en algún punto a pesar de ellos, realicé el análisis suponiendo que la presentación del tema de la discriminación en educación tiene potencialidades críticas, en tanto puede implicar el conocimiento de situaciones de intolerancia y el cuestionamiento o al menos la discusión en torno a presupuestos discriminatorios. A medida que avanzaba en el trabajo me encontré con diversas situaciones que impiden el desarrollo de estos sentidos críticos⁵. En la exposición me centro en dos de ellas:

- A. la centralidad de las menciones a la discriminación en los propósitos de formación asociada a un listado de preceptos y juicios y su relativa ausencia en los contenidos concretos.
- B. Las concepciones sobre lo social y las relaciones sociales a partir de las cuales se aborda la discriminación en los contenidos.

*A. La “discriminación” en los propósitos y en los contenidos.
Preceptos y juicios*

Desde la defensa de la “Educación Ética y Ciudadana”, especialistas españoles y argentinos, proponen que el trabajo del área debe servir para el desarrollo de la autonomía personal y el uso de la razón y el diálogo, la adopción de principios generales de valor, el desarrollo de capacidades de pensamiento lógico, el autoconocimiento y la empatía, etc. G. Obiols, (participante en la definición de contenidos educativos nacionales y de la ciudad de Buenos Aires) sostiene que la formación ética, superando la visión moralizante tradicional, debe entenderse como una educación fundamentalmente cognitiva que, lejos de proyectar la introyección acrítica de valores o pautas de conducta, se propone que los alumnos alcancen habilidades para analizar conceptos morales, formular juicios de valor fundamentados y aceptar o no convenciones sociales en base a razones (Obiols, *Novedades Educativas*, Noviembre de 1995)

Los especialistas discuten el hecho de que la formación ética o de valores no corresponda a un área específica de las propuestas curriculares, sino que se presente como un listado de contenidos "transversales", que deben incorporarse en el dictado de las otras materias.

El auge de estas propuestas, dirigidas fundamentalmente a cambiar las actitudes de los alumnos, corresponde a la generalización de la idea de que con contenidos educativos se alude tanto a contenidos actitudinales como conceptuales, y que los ejes de la formación deben ser tanto el científico tecnológico como el ético y socio-político. Tengo la impresión de que esto no ha estado acompañado por la necesaria reflexión sobre la articulación de los distintos tipos de contenidos y ejes de formación. La tolerancia es tratada como un contenido actitudinal, pero en los contenidos conceptuales, prácticamente no se introdujeron nuevos elementos de conocimiento de la diversidad y de la relación entre las distintas sociedades. Esto parece una condición imprescindible para que la actitud de tolerancia se sostenga en el conocimiento efectivo de lo que se tolera y el análisis reflexivo y crítico de las situaciones de intolerancia.

En la Ley Federal de Cultura y Educación se afirma como obligatorio enseñar el rechazo a todo tipo de discriminación, el aprendizaje de conductas de convivencia social, la intención de promover valores de solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.

En los CBC se habla de "*asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás*". Se propone además incluir cuestiones como la presencia de modos de pensar y actuar contrastantes, los prejuicios y las políticas discriminatorias, los conflictos sociales relacionados con "*la negación de lo otro y de los otros*" (CBC 1995, pág. 168).

En el diseño curricular de 1986 de la ciudad de Buenos Aires se afirma la necesidad de ayudar a que alumno respete el pluralismo ideológico, desarrolle actitudes de diálogo con diferentes culturas y promueva los derechos humanos.

En los documentos posteriores de apoyo a la reformulación curricular de la ciudad de Buenos Aires se sostiene la necesidad de "*asumir la diversidad como valor social*", promover su aceptación y convertirla en tema escolar para cuestionar los estereotipos sociales. Se habla de que "*La enseñanza debe contribuir al conocimiento, la comprensión, la aceptación y el respeto de diferentes formas de vida*".

Dos objeciones cabrían a estas propuestas, aparentemente cargadas de buenas intenciones: por un lado, la indiferenciación entre contenidos conceptuales y actitudinales; por otro, la falta de correspondencia de este tipo de objetivos con los contenidos concretos.

En estos y otros discursos se advierte la **indiferenciación de lo conceptual y lo actitudinal**, de la comprensión, el conocimiento y la valoración. Pareciera que al mismo tiempo se debe conocer e identificarse con la democracia, la justicia, la tolerancia, etc. Tal vez es inevitable (e incluso positivo) que esto sea así, no estoy afirmando ni la posibilidad ni la conveniencia de prescindir de la relación entre conocimientos y actitudes. Lo que sí afirmo es que estos dos procesos deberían explicitarse y diferenciarse y que el "objetivo formativo" debería ser objeto de constante reflexión y replanteamiento.

Sostengo la hipótesis de que en la indiferenciación de lo conceptual y lo actitudinal no se termina de advertir hasta donde la superación de la anterior finalidad pragmática de las ciencias sociales (de identificación con los valores nacionales) está siendo reemplazada por otra, que puede tener similares peligros y provocar distorsiones no menos encubridoras (si bien con otro sentido y contenido que el asociado al fortalecimiento de la identidad nacional). No estoy sosteniendo que la promoción de actitudes de respeto y valoración de la otredad lleve necesariamente a planteos encubridores, sino que así podría terminar siendo por la forma en que se definen las propuestas educativas actuales, en especial en las escuelas, y sobre todo, por las características de la situación social actual.

En cuanto a la **falta de correspondencia de los objetivos y contenidos**, las sugerencias de reflexión sobre los conceptos (de cultura, diversidad, sociedad, etc.) son limitadas, no solo en las propuestas para los alumnos, sino también en las que se dirigen a los docentes⁶.

En el tratamiento de los procesos generales, especialmente en la propuesta nacional, las referencias a las situaciones de dominación y opresión son bastante puntuales; la desigualdad aparece subsumida en la relación entre diversidades que deben tolerarse. Se introducen algunas referencias a conflictos, contradicciones y desigualdades, pero lo mismo queda en un nivel puramente descriptivo. De la misma manera, aunque en el planteo general se habla de conflictos, resistencias y transformaciones de distintas

sociedades “ante el cuestionamiento a sus concepciones y prácticas”, se sostiene la necesidad de avanzar en la explicación de temas como “prejuicios, discriminación y negación del otro”, en los contenidos concretos, no terminan de definirse estas situaciones, ni de ubicarlas en un contexto mayor que las explique; estos procesos merecen menciones más o menos descontextualizadas, pero no se incluyen como componentes centrales del relato histórico (más allá de las menciones al holocausto y los genocidios cuando se habla de “*Los regímenes totalitarios*”).

Las referencias a lo social aparecen centradas en las características de la cultura occidental que se presenta como modelo de identificación. Lo nacional continúa presente como referente no fundamentado y de alguna manera naturalizado de los procesos sociales. Frente a ello “lo otro” se define como lo diverso. Cuando se detallan los contenidos, lo universal se reduce prácticamente en el primer ciclo a lo familiar y lo local, en el segundo ciclo a lo nacional y en el tercero, a la “Cultura Occidental”. En el mejor de los casos se menciona la existencia de situaciones diversas, pero no se introducen elementos conceptuales para explicarlas ni analizarlas. Las otras culturas se mencionan en forma aislada y desarticulada, no se introducen elementos comparativos. Es notable el escaso desarrollo de conceptos y situaciones que propicien el conocimiento de la diferencia. Si el esquema sigue siendo pasar de lo cercano a lo lejano, es indudablemente reducido el sentido de «lo lejano», y «lo cercano», continúa en general (aunque no siempre) caracterizándose como una unidad homogénea y no contradictoria. No se advierte la intención de profundizar en su caracterización, con lo cual la prédica del respeto no se basa ni siquiera en el conocimiento de qué es lo que se respeta. Coexiste de esta forma la afirmación de definiciones universalistas y relativistas de la cultura y el discurso de la tolerancia, con visiones etnocéntricas centradas en la civilización y el progreso de la “*Cultura Occidental*”, que no dan lugar al análisis de su diversidad interna y externa, ni a la conflictiva y desigual articulación cultural, de la que “Occidente” resulta un ejemplo concreto.

Por otra parte, en los cursos de capacitación docente abundan las referencias a la diversidad y la discriminación en las propuestas dirigidas a reflexionar sobre el contexto y las relaciones escolares, “*La escuela y la diversidad, una propuesta para la integración*”, “*una propuesta para la no discriminación*”, “*La escuela y la heterogeneidad cotidiana*”, “*culturas en plural*”, “*aten-*

ción a la diversidad”, “enseñanza y diversidad”, “nuevas miradas de la heterogeneidad social”. A través de distintas actividades se trabaja con los docentes los conceptos de cultura, identidad, diversidad, heterogeneidad, desigualdad, exclusión etc. Aunque no he realizado un seguimiento exhaustivo de esta propuesta, la sensación es que las referencias a estos temas no tienen la misma centralidad en los cursos de didáctica del área ⁷.

En los manuales en general el tema o está ausente o no merece mayores comentarios, más allá de algunas frases sobre la “necesidad” de tolerar al otro; un “otro” que por lo general suele estar más o menos alejado: los indios, los negros, etc. Solo en un caso (manual Santillana, 1997) se introduce un capítulo sobre “Los encuentros de culturas”, donde se habla específicamente de la discriminación y la intolerancia.

Pero cuando estos manuales hablan de la actualidad, en general suelen enfatizar la imagen de un mundo “integrado” y relativamente uniforme a partir de los movimientos de población de principio de siglo, las relaciones económicas y la globalización de las comunicaciones.

En las escuelas observadas y según la opinión de diversos docentes con los que conversé, el tema de la discriminación (o temas cercanos) “baja” de los distritos. Los supervisores “deciden” fomentar proyectos sobre “Crecer sin violencia” o “vivir en democracia”. De todas formas, las maestras se muestran preocupadas por las relaciones entre los chicos y esperan que el desarrollo de este tema contribuya a modificarlas. A pesar de eso, la constante parece ser la falta de planificación y sistematicidad con que se desarrolla el tema y su desarticulación de otras problemáticas ⁸.

La sensación a partir de las observaciones y las charlas es que en las escuelas la “moral de la tolerancia” se traduce en la prédica del respeto en la interacción entre los distintos actores escolares, especialmente entre los alumnos. Se presenta como un discurso deshistorizado y, como en la propuesta oficial, sin suficiente sostén y relación con los contenidos conceptuales que se desarrollan.

En las clases lo más frecuente parece ser la referencia a la discriminación “el día de...”: de la mujer, el día mundial contra la discriminación, etc. El tema no se integra en general en una secuencia de contenidos y, aunque esto último no es garantía de su significatividad y relevancia, es

posible que sea una condición para la misma. La cuestión aparece en el desarrollo de "temas especiales", en talleres, y actividades extracurriculares, en los proyectos sobre "Vivir en democracia", "Festejar los 50 años de derechos humanos", etc.

Entonces la escuela se tapiza con afiches contra la discriminación. Durante una semana los alumnos hacen cuidados dibujos, escriben frases impactantes, con consejos para vivir mejor y ser más bueno.

En todo esto hay una cuestión **valorativa** muy clara. Más que analizarse, en la escuela la discriminación se juzga: es mala. Los alumnos hacen grafitis calificando y prescribiendo:

"Discriminar es negativo. Seamos positivos" "Discriminar no es convivir" "Discriminando rompes un corazón", "Si usas la violencia, saldrás perjudicado o lastimarás a otro".

En las clases las referencias son muchas veces a las situaciones extremas, los genocidios, los maltratos físicos, las matanzas. En algunas ocasiones los docentes dicen frases tipo: *"lo de los campos de concentración les encanta"*. Me he encontrado con maestros que usan ese encanto como una estrategia de motivación, y con clases transformadas en un relato morboso de horrores. El problema no es el relato de los horrores con más o menos detalle, sino el desinterés por encontrar las causas de los mismos.

El tema, como vemos, lejos de los objetivos de especialistas españoles y argentinos, suele terminar en algo muy semejante a un pedido de piedad y misericordia, a un listado de máximas que no parecen el resultado de un diálogo previo, ni del trabajo de fundamentar las propias convicciones; que no incluyen la reflexión sobre los condicionamientos de los preceptos y la posibilidad de la ambigüedad en torno a los mismos.

Esto sin duda se relaciona con las concepciones de lo social vigentes en los contenidos escolares, estructuradas a partir del auge del funcionalismo y el culturalismo clásico. Las relaciones se explican e incluso se intenta producirlas a partir de un listado de "buenas maneras". Al respecto vale la aclaración de D. Juliano (1994) cuando habla de la falacia y la hipocresía de los razonamientos que confunden la enunciación de un discurso con la existencia real de los valores de los que se habla.

B. Las concepciones sobre lo social y la discriminación.

Aunque como hemos visto, los especialistas afirman la necesidad de que la educación no se limite, e incluso evite, la transmisión acrítica de valores, el remedio no parece ser simplemente que la discriminación se aborde desde los contenidos conceptuales. Los mismos han transmitido históricamente una visión armónica e integrada de lo social y en este sentido las propuestas actuales no resultan totalmente superadoras. La introducción de referencias a la discriminación podría implicar el cuestionamiento a estas visiones pero, a lo largo del análisis fui viendo como, más bien, parece ajustarse a ellas e incluso reforzarlas a través de los ejes que se analizan a continuación.

b.1. La falta de especificidad y rigor en el uso de los términos.

En primer lugar se advierten grandes limitaciones en el trabajo conceptual. Esto es una característica general de la versión escolar de las ciencias sociales. La claridad y profundidad conceptual, entre otras cosas, encuentra el límite de las posibilidades cognitivas de los chicos. Pero los límites no son solo esos.

Cuando se habla de los propósitos de formación en los documentos oficiales, la discriminación aparece como la condensación de todo lo malo, pero en general, no se la define ni precisa.

Tampoco se la define ni precisa en las propuestas editoriales. En el manual donde se dedica un capítulo al tema se caracteriza la discriminación en forma sumamente imprecisa, asociando mecánicamente representaciones etnocéntricas y prácticas discriminadoras: *“Cuando uno de los grupos en contacto considera que su cultura o su raza es superior, se produce la discriminación de un grupo hacia otro”* (manual Santillana 1997, pág. 172).

Esta falta de especificidad se advierte especialmente en las escuelas. En los proyectos escolares y de los distritos el término discriminación aparece a veces como sinónimo de violencia, que tampoco se define. En los innumerables cuestionarios que hacen los docentes preguntan a sus alumnos ¿qué es la discriminación?. Estos alternan definiciones amplias y específicas. Por ejemplo en un “debate” organizado en la escuela 2, los alumnos responden la pregunta diciendo que la discriminación es *diferenciar, dis-*

tinguir, pero también “no aceptar a una persona por sus diferencias, dejar de lado, cuando te cargan o cargás, separar por religión, por el color de la piel, por nivel socioeconómico, maltratar a una persona que no sea igual a uno, rechazar por defectos, hacer a un lado. La maestra anota las definiciones pero no reflexiona sobre ellas.

Una maestra dice a sus alumnos: “Estoy observando que a ustedes les gusta que los escuchen cuando su grupo pasa al frente, pero que cuando terminan hablan y no escuchan a los otros. Esa también es una forma de discriminación, como que discrimino, los que están adelante y los que están atrás. (escuela 1)

Otra ordena y juzga: “Hay que atender al que habla porque eso es discriminar, perjudicar al otro. Estás discriminando porque te reís y no escuchás al que habla” (escuela 2).

El término, también en las escuelas, parece a veces muy útil para referirse a todo lo malo. Pero cuando un término hace referencia a un espectro tan amplio de conductas, y no se diferencia de otros (en este caso indisciplina, desinterés, etc.) sin duda pierde capacidad explicativa.

b.2. El énfasis legalista y normativo

La visión legalista con que en las propuestas de enseñanza se presenta lo social, se manifiesta especialmente en el tratamiento de la discriminación. Se repite en los documentos la importancia del conocimiento de la Constitución y de la Declaración Universal de Derechos Humanos, e incluso, se define la discriminación como “violación de los derechos”⁹.

En las ciencias sociales, las referencias a los distintos intereses y desiguales situaciones desaparecen cuando se habla del sistema político formal y el orden legal: “El campo de la política comprende el conjunto de relaciones a través de las cuales los miembros de una sociedad organizan sus esfuerzos en forma compartida para alcanzar determinados objetivos, al mismo tiempo que establecen criterios para negociar las diferencias y dirimir los conflictos” (CBC pág. 182). Democracia significa que “el poder político está en manos del pueblo” y que “cada miembro de la comunidad tiene el derecho a participar en las decisiones que atañen a todos”. Un gobierno organizado sobre la división de poderes y la participación democrática “tiene como propósito alcanzar el

bienestar general". "La constitución expresa la forma en que la mayoría de la gente quiere vivir" (manual Aique, 1997). La constitución nacional es definida como "un proyecto para todos".

El ordenamiento institucional-legal se define por un lado como resultado de la voluntad general, el consenso en torno al mismo es indudable, pero además, se describen las relaciones sociales como efectivamente sujetas a ese orden. De ahí que parezca más importante el conocimiento de los derechos y normas, que la reflexión sobre las situaciones concretas donde en general los mismos no se cumplen. Si el presupuesto es que la sociedad funciona en armonía y de acuerdo a lo que dicen sus leyes, se entiende que la discriminación se piense como un hecho asocial que rompe esa tendencia natural. Si los conflictos de este tipo no son inherentes al funcionamiento social, o al menos a la conformación de cierta clase de sociedades, más que explicarse, se juzgan como hechos patológicos.

En la escuela el desarrollo de actividades sobre la discriminación suele terminar en un enorme listado de consejos para buenos ciudadanos. En este punto se advierte el peso de esta **pedagogía de los efectos inmediatos, y también su inoperancia**. Pareciera que basta enunciar las normas, en afiches grandes y de variados colores, para que los alumnos las sigan. Los abundantes y prolifos afiches de los alumnos nos recomiendan:

Podemos evitar la discriminación sin sentirnos superiores a los demás, sin fijarnos en el color de la piel de cada persona, aceptando que todos tenemos los mismos derechos, dando trabajo a las personas discapacitadas, ayudando a la gente pobre. No discrimines a los discapacitados, nos necesitan. Las diferencias hay que valorarlas y respetarlas. Las peleas no conducen a nada. Hay que desarrollar la tolerancia, vencer prejuicios y miedos. Digamos sí a la amistad, ayuda, convivencia, comprensión, diálogo, compañerismo y no a la violencia, egoísmo, separación, maltrato, discriminación. No discrimines, estás lastimando.

Algunos docentes parecen esperar que estos discursos se traduzcan automáticamente en acciones y muestran su enojo o su dolor (de acuerdo a la personalidad de cada uno) cuando esto no es así, cuando los chicos no son más buenos luego de escuchar que deben serlo ¹⁰.

b.3. El ocultamiento de los conflictos y desigualdades

En correspondencia con el legalismo, muchas veces se cae en una simplificación de las causas y encubrimiento de los conflictos. Se descuida la reflexión sobre el origen y las características de las categorías sociales prejuiciosas.

En los CBC por ejemplo se afirma que, en el contexto de educación para los derechos humanos, es importante trabajar los derechos del niño, de la mujer, de los grupos étnicos, de los discapacitados, de los enfermos y el respeto a la diversidad de creencias; pero no se menciona como factores de discriminación la nacionalidad o la clase. En la ciudad de Buenos Aires en cambio se menciona "*la discriminación por condición social*".

La omisión de procesos y conflictos se manifiesta también en la escuela en los criterios para seleccionar los temas que se abordan.

Los docentes hablan de discriminación sexual, racial, del antisemitismo, de los prejuicios hacia las minorías, los indígenas y los extranjeros. Pero, como en la propuesta oficial, no mencionan generalmente la discriminación por nivel socioeconómico. Incluso una maestra, cuando le pregunté si incluía el tema me contestó: "*Lo de los pobres y cabecitas negras no, porque hay un chico de la villa y se puede sentir mal*" (escuela 2)

En correspondencia con esta omisión de los conflictos y con la imagen homogénea de lo social, muchos de los llamados a la no discriminación se sustentan en la idea de **igualdad**, evitando las referencias al poder cuando se habla de las relaciones discriminatorias que se dan entre grupos o sujetos. La idea de igualdad se refuerza por la visión legalista: Todos somos iguales ante la ley, todos tenemos los mismos derechos. Es una igualdad que, en términos de Giroux (1993, 1997) y Mc Laren (1997), evidentemente oculta la posición particular del que la postula.

En un afiche están dibujados un blanco y un negro y el primero dice:

"No discriminemos a nuestros semejantes". "El color del corazón es el mismo". En otro se lee: "Todos tenemos el mismo corazón, los mismos sentimientos" (escuela 1).

La maestra de la escuela 1 escribe en un informe: "*Cada grupo humano tiene mucho que aportar a los demás. El secreto de la convivencia está en ver a otro como semejante y no como enemigo*".

Las frases sugieren que la diversidad es solo apariencia, que en el fondo nuestro corazón y nuestros sentimientos son iguales. La idea implícita, más que el respeto a la diferencia podría ser: “respetemos lo igual a mi que hay en el otro, los sentimientos que no varían”, respetemos la semejanza y la uniformidad. La idea de igualdad de derechos y de posibilidades se acerca (peligrosamente) a la de identidad.

b.4. La discriminación como una actitud conciente

El tema se trata además suponiendo que todos somos **conscientes** de la discriminación, y que la misma se presenta en forma **evidente**. Entonces tiene sentido preguntar, o hacer preguntar a los alumnos a sus parientes y vecinos *¿qué es el prejuicio?*, *¿De qué forma se discrimina?* *¿Porqué se discrimina?*, *¿Alguna vez se sintió discriminado*, *¿presenció alguna situación de discriminación?*, *¿Cuál es para usted el mayor motivo de discriminación?*, *¿Qué piensa que puede hacerse para evitar la discriminación?*. Los chicos, en relatos de distinto grado de dramatismo, cuentan sus experiencias, se confiesan, señalan culpables o hacen un mea culpa colectivo. Observé este tipo de actividades en las escuelas; pero además, muchos docentes con los que conversé me comentó que realizaban propuestas similares y me mostraron material con preguntas muy semejantes.

El tipo de propuestas sugiere que los docentes no consideran o desconocen que no se es necesariamente consciente de la discriminación sufrida o producida, y que la misma se manifiesta tanto en conductas y expresiones evidentes, como más sutiles y larvadas.

Al respecto vale recordar que T. Todorov (1988) justamente afirma que, mientras los comportamientos racistas pululan, nadie (o casi nadie podríamos agregar) se declara de ideología racista.

b.5. La referencia a actitudes individuales y el “salto” a los procesos lejanos

Cuando se mencionan casos concretos de discriminación, se advierte la falta de reflexión sobre procesos generales. Casi siempre el énfasis parece más bien puesto en actitudes individuales.

Los CBC hablan concretamente de modificar actitudes en los alumnos, del desarrollo del juicio moral, la responsabilidad ciudadana y la conciencia de sus derechos. Se afirma incluso: *“Las dificultades para la construcción de la identidad personal incluyen procesos de marginación y discriminación...La comprensión de estas cuestiones puede contribuir fuertemente a la valorización de cada uno y de los demás...haciendo un valor de las diferencias no discriminatorias”* (CBC 1995, pág. 336-337). Se propone promover actitudes de autonomía y responsabilidad en el comportamiento social, de flexibilidad y respeto por lo diferente.

Las propuestas de contenidos (nacional y de la ciudad de Buenos Aires) “saltan” de lo cercano inmediato a lo lejano, de la referencia a la situación personal del alumno (su familia, su casa, su barrio) en el primer ciclo, al relato tradicional de la historia nacional y universal en el segundo y tercero. La forma en que aparece “la sociedad actual” es sumamente imprecisa y desarticulada de las otras. Los temas de actualidad se abordan desde una perspectiva que, a pesar de las intenciones, no parece superar el nivel periodístico, se mencionan como apéndices o casos, en forma de ejemplificación y en términos descriptivos. Se habla de los ricos y los pobres, los marginados y los chicos de la calle, situaciones de violencia e intolerancia, pero estas situaciones no son objeto de reflexiones sistemáticas. El tratamiento de la discriminación no es una excepción en este sentido.

En las situaciones observadas en las escuelas y el comentario de los docentes entrevistados se hace evidente que el tema, o bien se trata en relación a la **situación inmediata**, la agresión y las cargadas entre los alumnos, o se hacen referencias a **situaciones lejanas**: la comunidad negra de los Estados Unidos, la Alemania nazi, Sudáfrica y los indios. Entonces los alumnos ven la película de Gandhi, hablan de la quema de las iglesias, leen La Cabaña del tío Tom, trabajan el tema del Apartheid o la maestra hace comentarios sobre la situación en Bosnia.

Esta continuidad entre “lo inmediato” y “lo lejano” se advierte en la respuesta de una maestra a mi pregunta sobre cómo trata el tema: *“Trabajo con artículos sobre Sudáfrica, hicimos referencias por los cincuenta años de los derechos humanos, y después está lo de la convivencia, cuando los chicos tienen un desborde emocional”*

En el tratamiento de las situaciones “lejanas” muchas veces las

reflexiones no van más allá de la descripción de ejemplares o aberrantes conductas personales. El mundo parece girar en torno a la bondad de Gandhi o Martin Luther King, o la maldad de Hitler. El centramiento en figuras ejemplares (o censurables) no es exclusiva de este tema. Ello corresponde con el modelo de la historia ejemplificadora que resalta permanentemente la figura de los héroes y descalifica el lugar de “los enemigos”.

La alternancia entre las referencias a situaciones extremas lejanas y a conductas personales cotidianas, a actitudes ejemplares o condenables se realiza con una constante: la omisión total o relativa de las condiciones sociales en que se manifiestan los hechos de discriminación.

b.6. La naturalización de la discriminación

El desentendimiento de las relaciones entre situaciones particulares y procesos generales, entre conductas individuales y el contexto en que se dan, puede llevar a explicar estas situaciones con nociones culturales naturalizadas.

En los manuales se advierte que los límites para pensar la diversidad se acentúan por la tendencia a homogeneizar y naturalizar las características de “lo humano”, la familia y ciertas actitudes. Se advierte también el énfasis homogeneizador y el acento en “lo compartido” cuando se presentan los “fenómenos culturales”.

En algunos contenidos de capacitación docente, se introducen elementos que podrían llevar a **naturalizar** las actitudes de discriminación. Se habla por ejemplo de el miedo a lo desconocido como *“el miedo más arcaico del hombre, ... y ante lo desconocido responde el miedo: conservar... incertidumbre hacia lo otro: discriminación, es decir, eliminación... que lo diferente desaparezca, que quede solo lo bueno, lo igual a mi”*. (Texto de Hugo Mujica, curso La escuela y la heterogeneidad cotidiana). No estoy diciendo que el texto en sí naturalice la discriminación, pero si supongo que este tipo de enunciados suelen interpretarse en ese sentido por algunos docentes, a los que he escuchado hacer lecturas muy simplistas de cuestiones como “el instinto de muerte”, y el rechazo de lo diferente, caracterizados como “propios” de la naturaleza humana.

C. Discriminación y vida cotidiana escolar

Por último, quiero señalar que lo que más me llamó la atención, lo que me impactó e hizo que el seguimiento del desarrollo de estos contenidos resultara un proceso aparentemente absurdo, es el grado de vigencia de discursos y prácticas cercanas a la discriminación en la vida cotidiana escolar.

Como dije, mi intención no era atender a ella en toda su complejidad, sino a la propuesta de enseñanza. Sin embargo, no puedo dejar de señalar el efecto desconcertante que me producía la prédica contra la discriminación y a favor del respeto en adultos que en ocasiones hablaban descalificadoramente de la población marginal con la que debían trabajar y el nulo bagaje cultural de sus alumnos. Los maestros en muchos casos muestran verdadera preocupación por las situaciones apremiantes y el sufrimiento de sus alumnos, registran sus actitudes, sus segregaciones, sus crueldades con los gordos, con los lentos, con los chinos, sin embargo, parecen no escucharse a sí mismos reproduciendo e incluso promoviendo en algunos casos las situaciones que dicen querer modificar.

D. Reflexiones finales

La coexistencia de una visión tradicional en lo conceptual, con el discurso moral del respeto, lleva a preguntar cuál es el efecto de la repetida frase «*hay que ser tolerante... hay que ser solidario*», cuando esto no es lo que los alumnos en general ven en sus interacciones cotidianas. Es posible que más que postular el respeto como una obligación y asimilarlo a la contradictoria noción de tolerancia, se trate de problematizar situaciones de no respeto y buscar explicaciones de la discriminación y la intolerancia.

No dudo del valor transformador de algunos conocimientos. Sé también del peligro de criticar la enseñanza de valores desde el cientificismo. No pongo en duda que los valores, en este caso, de respeto a la diversidad y crítica a la discriminación deben permanecer como objetivos, lo que sí dudo es que sea viable y correcto mantenerlos como propósitos sin correlato en los temas que se desarrollan.

La relación entre contenidos conceptuales y actitudinales parece especialmente problemática y digna de atención, ya que también se advierte cómo en muchos casos los juicios reemplazan la búsqueda de razones, y en

verdad, no se trata simplemente de proponerse reemplazar la moral discriminatoria de los alumnos por la moral de la tolerancia.

En las escuelas, más que un saber sobre la diversidad se trata justamente de la afirmación de un deber presentado en forma semejante a una **idea redentora**, que pareciera aguardar que las cosas cambien mecánicamente hablando de ellas. La tendencia en general parece ser, más que reflexionar sobre el respeto (y el no respeto), promulgar el mismo.

En otra parte del trabajo mencioné las críticas de diversos antropólogos y educadores a los discursos de las “tolerancias vacuas” que no se comprometen con nada (Geertz, 1996). En un sentido semejante Todorov (1988) habla del efecto “paralizante” de los discursos “triviales” que afirman los “buenos sentimientos” y la opción por el “bien”. M. Augè (1996) sostiene que las expresiones del relativismo ordinario huelen a apartheid y representan todo lo contrario al ideal de la tolerancia, convierten en algo sustancial las nociones y suelen conducir a una visión segregacionista del mundo y proporcionar la coartada de las pedagogías del ghetto y la exclusión.

Recientemente pedagogos como MC Laren y Giroux desarrollan ácidas críticas a lo que denominan el “humanismo cívico-cortés”, el “pluralismo integrativo” y las formas conservadoras y liberales del multiculturalismo, que parten de un concepto abstracto de derechos, afirman las diferencias “dentro de una política de consenso, que borra a la cultura como terreno de lucha o conflicto” (en términos de Giroux) y desconocen el origen sociopolítico de la discriminación.

He observado que tanto en la propuesta oficial como escolar, la reflexión sobre las situaciones de intolerancia se presentan frecuentemente naturalizando las actitudes intolerantes, limitándose a observar su manifestación individual o haciendo referencias a situaciones lejanas. Se confunde además su análisis con el enunciado de conductas deseables, la reflexión teórica es obstaculizada por la afirmación de juicios morales que parecen invalidar el interés por encontrar explicaciones que superen la asociación de prácticas descalificadas con sujetos desvalorizados.

También señalo la poca rigurosidad y especificidad en el manejo de los conceptos, indudablemente vinculado al tratamiento del tema en un nivel descriptivo y la falta de reflexión sobre los procesos y las causas en que se enmarcan los hechos que se describen.

Resalto el énfasis en lo legal-normativo, la noción de que las situaciones de discriminación e intolerancia rompen una supuesta tendencia natural de la sociedad a funcionar armónicamente, desconociendo las situaciones de desigualdad estructural en que se suelen dar las relaciones entre grupos. En la forma en que se presenta en los contenidos y actividades escolares, es evidente que estos discursos de tono moral suelen presuponer la igualdad e ignorar las relaciones de poder que condicionan las relaciones interculturales.

El legalismo y la atención a las manifestaciones individuales de la discriminación no parecen un problema en sí. Sin duda puede ser positivo que los alumnos conozcan los derechos que promueven el respeto y reflexionen sobre sus actitudes prejuiciosas. El problema es cuando las acciones de los individuos se conceptualizan como manifestaciones subjetivas que se ajustan o atentan contra el orden legal y además, se descuidan los factores estructurales en el que estos procesos se insertan y adquieren sentido. La discriminación aparece básicamente como una patología individual, pero no se desarrollan argumentos que desautoricen sus fundamentos, con lo que, en aras de su superación, solo queda a los docentes enunciar consejos de buena convivencia.

En definitiva, el tema se presenta de forma tal que en su sentido general parece resultar funcional a objetivos de integración y armonía social. Esto nos pone ante la paradoja de que la introducción de un tema novedoso y potencialmente crítico en las propuestas de enseñanza, más que cuestionar parece terminar afirmando el modelo de sociedad que presenta el saber escolar tradicional.

FUENTES

● Documentos

- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, Segunda edición 1995.
- Diseño curricular 1986. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Documentos de actualización curricular de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana. Dirección de Currículum. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. 1995-1998.
- Programas de Formación docente en profesorado municipales. Materias: Las ciencias sociales y su didáctica y Seminario de la realidad sociocultural de la región.
- Programas de cursos de capacitación docente: «La escuela y la heterogeneidad cotidiana» «Contenidos transversales, una propuesta para la no discriminación». Dirección de Perfeccionamiento y Actualización docente. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.
- Revista Novedades Educativas N° 47

● Manuales

- Estudios sociales sexto. Aique. Buenos Aires, 1992.
- Laboratorio de Ciencias Sociales. Sexto grado. Aique. Brasil, 1992.
- Laboratorio de Ciencias Sociales. Séptimo grado. Aique. Brasil, 1992.
- Multiciencias CBC, Aique, 1996.
- “La Argentina y el mundo contemporáneo”. Aique. Buenos Aires, 1998.
- Ciencias Sociales - Séptimo grado. Serie 2000. Santillana. Buenos Aires, 1994.
- “Ciencias sociales 7”. Aique. Buenos Aires, 1997.
- “Aula Nueva”. Kapelusz, quinto grado. Madrid, 1995.
- “Aula Nueva”. Kapelusz, séptimo grado. Madrid, 1996.
- “Ciencias Sociales. 6”. Santillana. Buenos Aires, 1997.
- Ciencias sociales. Estrada, 1991.
- “Ciencias sociales”. Stella. Buenos Aires, 1998.

NOTAS

¹ Me refiero a los proyectos que se desarrollaron y desarrollan en este programa «Los usos de la diversidad cultural en el marco del neoliberalismo conservador. Continuidades-rupturas entre escuela y sociedad», dirigido por M.R. Neufeld y A. Thisted que finalizó recientemente y al proyecto actual “Procesos político-culturales en torno a la desigualdad social, la diversidad socio-cultural y las políticas sociales en la Argentina de los 90”, también dirigido por M.R. Neufeld junto con C. Danani y desarrollado conjuntamente por las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

² Se denomina pedagogía crítica a una corriente de pensamiento pedagógico contemporánea que surge como respuesta a la pedagogía tradicional y al reproductivismo educativo basándose en el neomarxismo y el posmodernismo crítico.

³ Esto lo analizo en profundidad en la tesis doctoral que estoy finalizando sobre el tema “Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares”.

⁴ Los contenidos fueron publicados en una versión preliminar a fines de 1994. Inmediatamente se produjeron profundas críticas de la jerarquía eclesiástica al “enfoque sociocrítico de los contenidos”, “el relativismo moral” y el hecho de que los contenidos “dejan de lado a dios, la cultura cristiana del pueblo argentino, el orden natural y la función de la familia” (Rev. Novedades Educativas, Abril de 1995). Como resultado de estas críticas los contenidos fueron modificados y se elaboró una segunda versión en 1995. En ella se alteraron especialmente el área de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana, suprimiendo diversas menciones a la diversidad (de formas de trascendencia, de concepciones sobre la persona y los valores, de tipos de familia) e incluyendo elementos de naturalización de lo humano y lo social.

⁵ Es necesario aclarar que, si bien en el trabajo me centro en las propuestas y discursos de los docentes, entiendo que la responsabilidad de elaborar propuestas de enseñanza superadoras que permitan el desarrollo de estos sentidos críticos, corresponde ante todo a los funcionarios y especialistas educativos.

⁶ En este punto me baso en el trabajo realizado conjuntamente con A. Borton (Borton-Novaro, 1997).

⁷ Esta afirmación tiene carácter provisorio ya que sería necesario una revisión más sistemática de la propuesta de capacitación.

⁸ En una de las escuelas (1) la maestra sostuvo que no planificaba los contenidos de Formación Ética y Ciudadana. Elaboró una carpeta que circulaba entre la dirección y el distrito con frases de los chicos, comentarios de ella y muchos gráficos sobre la discriminación y la violencia. En el cuaderno los alumnos tenían referencias a algunas fechas (el día de la mujer, el día del trabajo) y a las instituciones que luchan contra el racismo. Las clases que presencié se organizaron a partir de comentarios de textos y exposiciones grupales. Trabajaron básicamente artículos de periódicos y un capítulo del manual Santillana sobre *"Encuentros entre culturas"*. Al año siguiente la maestra incorporó un manual sobre el tema, y el otro, se propuso trabajar en detalle las democracias y dictaduras y la guerra en Yugoslavia.

En la otra escuela (2) la directora impulsaba el desarrollo de un proyecto sobre "La diversidad en la escuela". Estaba especialmente interesada en que se desarrollaran estos temas articulándolos con los contenidos de las áreas. La maestra se propuso dar "algo" sobre el tema a través de la realización de cuestionarios a los alumnos sobre qué entendían por discriminación y sobre las situaciones de discriminación que habían vivido y también, a través de la lectura de cuentos y la realización de actividades propuestas en publicaciones del Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente del Ministerio de Cultura y Educación. Se refería a estas clases como "talleres" y (a pesar de la propuesta de la directora) las diferenciaba permanentemente de las horas en que desarrollaba los contenidos curriculares.

⁹ En este sentido resulta novedoso que en la propuesta actual de la ciudad de Buenos Aires se hable de la necesidad de reflexionar sobre la distancia entre las normas democráticas y lo que ocurre en la realidad.

¹⁰ Es evidente que en este punto se impone una reflexión sobre las estrategias pedagógicas que supera los alcances y objetivos de este artículo. En principio parece posible afirmar que más que un trabajo sobre las representaciones discriminatorias y la creación de "conflictos cognitivos" entre representaciones, actitudes y prácticas, las propuestas se sostienen en la creación de modelos, la reiteración y la supuesta tendencia del alumno a imitar y repetir.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, M (1996) *El sentido de los otros*. Paidós, Barcelona.
- BORTON, A. NOVARO, G. La enseñanza de antropología en la escuela secundaria. Análisis y propuestas. Evaluación aceptada para su publicación en la revista *Propuesta Educativa*. Flacso. Buenos Aires.
- BORTON, A. – NOVARO, G. (1997) Los Contenidos Básicos Comunes, una mirada desde la antropología. Revista *Propuesta Educativa*. Año 8 N°16. Julio de 1997. FLACSO. Buenos Aires.
- CAMPS, V. (1994) *Los valores de la educación*. Grupon Anaya. Madrid.
- CASULLO, N. (1999) Patologías de nuevo cuño. En revista *Temas para pensar desde el sur: racismo, xenofobia, intolerancia, desprecio y discriminación*. Año 1 N° 2. Julio-Agosto de 1998. Buenos Aires.
- DIAZ, R. *Rituales, nacionalidad y política*. Mimeo.
- GEERTZ, C. (1996) *Los usos de la diversidad*. Paidós. Barcelona.
- GIROUX, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós, España.
- GIROUX, H (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI, México.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, España.
- JULIANO, D. (1994) Exposición al IV Congreso Argentino de Antropología Social. Panel Estudios de la cultura y las identidades. Olavarría.
- MORENO, M. (1999) Correctos e incorregibles. En En revista *Temas para pensar desde el sur: racismo, xenofobia, intolerancia, desprecio y discriminación*. Año 1 N° 2. Julio-Agosto de 1998. Buenos Aires.
- MCLAREN, P. (1994) Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna. *Cuadernos*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Centro de Producción y Comunicación, Paraná.
- MCLAREN, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós educador, Madrid.
-

-
- MONTESINOS, P-PALMA, S.-SINISI, L. (1996) "Ilegales... explotadores... invasores... sumisos. ¿Los otros quienes son?" Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata. Rosario.
- NEUFELD y THISTED, J. (1999) El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En *De eso no se habla... los "usos" de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld y Thisted (comps) Eudeba, Buenos Aires.
- NEUFELD, M.R. Y THISTED, J.A. (1994) *Escuela y sociedad: prácticas y representaciones de la diversidad cultural en el contexto político actual*. Actas del IV Congreso de Antropología Social, julio 1994, Olavarría. Buenos Aires.
- NOVARO, G. (1999) Diversidad cultural y conocimiento escolar. El tratamiento de los indios en los contenidos educativos. Aceptado para su publicación en los *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, Buenos Aires.
- NOVARO, G. (1999) Nacionalismo, integración y marginación. El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. En *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld, M.R. - Thisted, A. (comps). Eudeba, Buenos Aires.
- OLIVE, L (comp.)(1993) Ética y diversidad cultural. Universidad Nacional autónoma de México - Fondo de Cultura Económica. México.
- PERROT, D. - PREISWERK, R. (1979) *Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. Nueva imagen, México.
- POZO MUNICIO, JI (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza, Madrid.
- ΨΥΓΓΡΟΨ, Α. (1990) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial Mexicana. México.
- ROCKWELL, E. (Coordinadora)(1995) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- SINISI, L. (1997) "Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica". Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social. Julio de 1997, La Plata.
-

- TAYLOR (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.
- TODOROV, T. (1988) *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Jucar Universidad, Madrid.
- TRILLA, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Paidós, Buenos Aires.
- VARIOS (1994) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Institut de Ciencies de l'Educació. Grao. Barcelona.
- WALLERSTEIN, I - BALIBAR, E. (1991) *Raza, nación y clase*. De IEPALA, Madrid.