

Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *

Eduardo E. Domenech**

Con el resurgimiento de la cuestión étnica en escenarios locales y globales, la relación entre cultura y sociedad cobra un renovado interés para las ciencias sociales y es reinterpretada conforme a los contextos sociohistóricos actuales. En Argentina los temas de estudio e investigación ligados a la problemática étnica mantienen y restauran su importancia a partir de la visibilidad que adquieren las comunidades indígenas y las colectividades de inmigrantes latinoamericanos y asiáticos. Durante la década de los noventa aparecen en el país algunos trabajos teóricos y empíricos acerca de la identidad y la etnicidad, la diversidad cultural y la desigualdad social, entre los que se encuentran Balazote y Radovich (1992), Hidalgo y Tamagno (1992), Karasik (1994), Benencia y Karasik (1995), Grimson (1999), Margulis y otros (1998), Mera (1998) y Vázquez (2000). En el campo de la educación, específicamente, se destacan Achili (1996), Neufeld y Thisted (1999), Sagastizábal y otros (2000) y Díaz (2001). Últimamente se pueden observar diversos esfuerzos en el ámbito de la investigación social destinados a analizar la incorporación del multiculturalismo –en tanto categoría teórica o proyecto ideológico– a las políticas y discursos académicos y gubernamentales como, por ejemplo, Domenech (2003), Ibáñez (2003) y Bordegaray y Novaro (2003). Otros trabajos recientes, entre ellos Calderón y Szmukler (1999), Grimson (2000), Heras (2002), Caggiano (2003) y Rivero Sierra (2003), son muestra de la actualidad que mantiene el estudio de la cuestión identitaria, problematizada en algunos casos como multi/interculturalidad, entendida como hecho social o proyecto de sociedad.¹ Suponemos

* Versión preliminar. No citar sin autorización del autor. Este artículo es una versión corregida y aumentada de aquella publicada bajo el título “La otredad y el espejismo de la integración. Reflexiones sobre la escuela multicultural en Argentina” en *NAYÁ: Educación y Antropología II*, Buenos Aires, 2003. Versiones anteriores de este trabajo fueron presentadas en las *Primeras Jornadas de Población y Sociedad de Córdoba* organizadas por el CEA-UNC y AEPA en octubre de 2002 y en el *II Foro Mundial de Educación* realizado en Porto Alegre, Brasil, en enero de 2003. Agradezco a Mariano Fernández Enguita y a Pablo Castagno por la lectura y comentarios a aquellos textos.

** Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Correo electrónico: edomenech@cea.unc.edu.ar.

¹ Cualquier análisis sobre la multi/interculturalidad en el país no puede desconocer los trabajos referidos a la construcción del Estado nacional argentino como los de Tulio Halperín Donghi, Waldo Ansaldi y Oscar Oszlak. Análisis recientes como Palti (1998), Devoto (2003) y Flori (2003) dedican algunos apartados específicos a la problemática “multicultural”.

que la tendencia a investigar temas asociados al multiculturalismo seguirá creciendo en América Latina, ya que las tensiones interculturales son consideradas actualmente como “uno de los objetos más fecundos de investigación y una oportunidad para construir sujetos colectivos, políticas abiertas y democráticas” (García Canclini, 1999:18).

En este trabajo abordamos la construcción de la otredad en espacios urbanos multiculturales. Presentamos algunas reflexiones en torno a las relaciones sociales y culturales que se establecen en contextos escolares relacionados a colectividades de inmigrantes y/o a grupos étnicos/nacionales minoritarios, analizando las prácticas y representaciones de distintos actores sociales de la comunidad educativa sobre la diferencia sociocultural. Sugerimos que en estos espacios escolares, frente a los irreductibles conflictos y contradicciones, se desarrollan actualmente una serie de estrategias y procesos de integración, basados en una visión armónica de las relaciones sociales y culturales, que combinan elementos homogeneizadores y diferenciadores antes inadvertidos o desconocidos. Cabe agregar que estas reflexiones tienen lugar en el marco de una investigación en curso, cuyo trabajo de campo se desarrolla en la ciudad de Córdoba, Argentina.² Aunque en esta oportunidad el análisis se limita al espacio escolar, siempre entendido como un espacio social donde se disputan relaciones de poder y dominación, cuestiones referidas al contexto sociohistórico más amplio no deben pasar inadvertidas en la lectura de este texto.

Se trata, por un lado, de tiempos marcados por la hegemonía neoliberal, sus victorias y fracasos. Perry Anderson señala que se trata de un proyecto inconcluso, cuyas políticas han fracasado en el plano económico, ya que “no consiguió ninguna revitalización básica de capitalismo avanzado” (Anderson, 1999:26). No obstante, considera que en el ámbito social ha logrado muchos de sus objetivos, pero sobre todo, política e ideológicamente ha tenido gran influencia, al diseminar “la simple idea de que no hay alternativas para sus principios, y que todos, partidarios u opositores, tienen que adaptarse a sus normas” (Anderson, 1999:27). En el campo de la educación, el papel de organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial ha sido clave a la hora de implementar reformas educativas siempre acompañadas de programas de ajuste estructural. Como señala

² La información utilizada para el presente trabajo se limita a los registros de diferentes ámbitos y situaciones de la vida cotidiana de tres instituciones educativas de la ciudad de Córdoba obtenidos a través de la observación participante, las entrevistas en profundidad realizadas a docentes, alumnos y padres y algunos documentos institucionales. La escuela 1 es estatal, está situada en un barrio de clase media y media-baja de la ciudad de Córdoba. Cuenta con una significativa presencia de alumnos gitanos en el turno tarde. Las familias gitanas que envían a sus hijos a esta institución habitan en una zona muy próxima a ella. La escuela 2 también pertenece al ámbito estatal, ubicada en un barrio urbano periférico. Según la información disponible, allí se encuentra la mayor concentración de residentes bolivianos de la ciudad (Domenach, Celton y otros, 1998; López Gareri, 1999). Aunque en menor medida, en esta zona también residen familias inmigrantes de origen peruano y chileno (a excepción de las nuevas generaciones, la mayoría de sus miembros conserva su nacionalidad de nacimiento) y migrantes internos. Datos estadísticos del año 2000 sobre matrícula escolar indican que se trata de la escuela con la proporción más alta de alumnos extranjeros, con predominio de niños de origen boliviano. La escuela 3 es una institución privada, ubicada en un barrio habitado por una clase media y media-alta, que cuenta con la presencia de alumnos hijos o nietos de inmigrantes japoneses y coreanos, cuya capacidad económica familiar se corresponde con la de sus compañeros provenientes de sectores sociales favorecidos. Cabe aclarar que en el transcurso de la investigación, más por motivos prácticos que por motivaciones teóricas, abandonamos el estudio de la comunidad coreana.

Bonal (2002:4-5), “el contenido de las políticas inducidas por el BM (...) ha contribuido a situar la ideología neoliberal en el centro del modelo hegemónico de desarrollo”. Por otro lado, los cambios sociales y culturales contemporáneos (incluidos los educativos) tampoco podrían explicarse sin alguna referencia a la posmodernidad/posmodernismo –aunque haya caído en desuso o desgracia–, especialmente debido a la tensión heterogeneidad/homogeneidad puesta de manifiesto en el (re)surgimiento de la etnicidad, la diversidad, la diferencia. Si bien la corriente crítica del posmodernismo ha pretendido “desterritorializar el mapa de la interpretación dominante” (Giroux, 1994:134) y ha buscado reivindicar las voces minoritarias, oprimidas, no privilegiadas, finalmente no ha alcanzado potencialidad emancipatoria y tampoco ha logrado ofrecer alternativas en el ámbito político.

Cabe aclarar que nos aproximamos a la cultura entendiéndola desde una perspectiva procesual, la cual dista de nociones esencialistas o estáticas que promueven la idea de identidades puras o auténticas, como si fueran “autosuficientes” o estuvieran “autocontenidas”, se tratara de un conjunto de rasgos fijos o éstos fueran la esencia de una etnia o una nación (García Canclini, 2001). Asimismo, entendemos que la existencia de un grupo étnico o de relaciones étnicas no está garantizada por la presencia de factores como el origen nacional, la religión, la lengua, las costumbres o cualquier otro aspecto presumiblemente ligado a un origen común, aunque uno o la acumulación de varios de ellos pueden servir de base para la configuración de identidades culturales colectivas (Enguita, 1995, 1999).

Negar la diferencia, construir la diferencia

Durante las últimas cuatro décadas una serie de estudios deudores de la teoría social crítica ha mostrado que la institución escolar constituye un agente esencial en la producción, transmisión y distribución de la ideología dominante, pero también un espacio de resistencia o contestación y transformación.³ Como explica Mariano Enguita (1989), después del largo dominio funcionalista, surgen otras corrientes teóricas que introducirán la noción de conflicto y de actividad o agencia humana, ausentes en la primera: las teorías de la reproducción, el interaccionismo simbólico y el credencialismo. Esta triple reacción sufrió un doble ajuste, llevando a cada una de estas corrientes a considerar los aportes de las otras y rectificar sus propias posiciones. Así, encontramos que un buen número de análisis teóricos y empíricos sobre la institución escolar integran, aunque de manera muy disímil, estructura social y actividad humana, reproducción y contradicción.

En este trabajo pretendemos sugerir que frente a las *irreductibles* contradicciones y conflictos que se producen en la vida escolar de instituciones insertas en contextos multiculturales o multiétnicos, distintos actores sociales desarrollan asistemática o sistemáticamente no sólo mecanismos y estrategias de homogeneización sino también de diferenciación para imponer, imaginar, experimentar y/o recrear determinadas naturalizaciones, basadas en una visión *armónica* de las relaciones sociales y culturales, las cuales favorecen el mantenimiento de la cultura dominante y la preservación de la cultura

³ Véase Althusser (1975); Apple (1982, 1986, 1987, 1989, 2000); Baudelot y Establet (1980); Bernstein (1988, 1993, 1998); Bourdieu y Passeron (1977); Bowles y Gintis (1985); Carnoy y Levin (1985); Collins (1988); Enguita (1985, 1986, 1990, 1992); Giroux (1986, 1990, 1992, 1997); Giroux y McLaren (1999); McLaren (1984, 1997); Silva (1984, 1995); Willis (1988).

nacional mediante la formación de sujetos colectivos nacionales. En este proceso interviene la presencia visible o invisible de determinados discursos y prácticas que participan de la negación o construcción de la diferencia.⁴ Así, el Estado-nación, grupos económicos y empresarios (entre ellos los de la industria cultural, por ejemplo, las editoriales), medios de comunicación, organizaciones civiles y políticas (asociaciones de inmigrantes y eclesiásticas, entre otras) y actores de la comunidad educativa, de manera interrelacionada, construyen, reconocen y/o niegan, es decir, resignifican y usan las diferencias socioculturales, lo cual implica la priorización de ciertos elementos ligados a las identidades étnica/nacional, de clase y género. Por ahora podemos indicar que, si bien el conflicto puede ser tan funcional como el equilibrio, en el imaginario docente, de cuyo discurso y práctica nos ocupamos en este trabajo, la idea de conflicto aparece mayormente asociada a la noción de “ruptura” y la de armonía a la de “continuidad”. Con esta afirmación no queremos decir que se equipare necesariamente conflicto a diferencia, por el contrario, algunas observaciones realizadas durante el trabajo de campo sugieren, como veremos, el uso y resignificación de la diferencia como sustentadora del orden escolar establecido. Por tanto, de acuerdo al tratamiento que reciba la diferencia se puede o no mantener, asegurar o modificar las relaciones sociales y culturales dominantes. En nuestra opinión, esto daría lugar a modos diferenciados de integración sociocultural⁵ en el espacio escolar: la *integración monocultural* y la *integración multicultural*.⁶ En términos generales, entendemos que la integración monocultural supone el predominio de mecanismos y procesos homogeneizadores relacionados con la negación de la diferencia, mientras que la integración multicultural ofrece mayormente componentes diferenciadores vinculados al reconocimiento y/o construcción de la diferencia. De este modo, en ambas formas de integración se presentan componentes homogeneizadores y diferenciadores, sólo que en la monocultural predominan los primeros, mientras que en la multicultural prevalecen los segundos. Sin embargo, sugerimos que a pesar de su aparente carácter transformador, la integración multicultural no se presenta como una alternativa de cambio a la integración monocultural o asimilacionista debido a la forma de *multiculturalismo esencialista* que adquiere, es decir, y como veremos más adelante, estos modos de integración tendrían mayores similitudes en sus efectos y consecuencias de lo que sus formas sugieren.

⁴ Este proceso daría lugar a lo que proponemos llamar la “ilusión de la unidad”. En la relación entre “bolivianos” y “argentinos” la *ilusión de la unidad* adquiere una connotación distinta a la de las demás colectividades en estudio, debido a la mayor proximidad de vínculos históricamente construidos y anhelados (al menos en el discurso de una de las partes, la colectividad boliviana), por lo cual la definiríamos como la *ilusión de la hermandad*. Acerca de la discusión si la identidad es una esencia o es construida, cabe señalar que recientemente algunos autores (Yúdice, 2002; Grimson, 2003) han advertido sobre las limitaciones del *construccionismo* o *constructivismo*, recuperando la noción de “experiencia” en el sentido de “performance”.

⁵ Sobre los usos de la integración en el ámbito escolar, véase Sinisi (1999).

⁶ El uso del término “integración” es problemático y merece un detallado análisis. Por ahora sólo diremos que preferimos no establecer una relación dicotómica entre asimilación e integración. Más bien entendemos a la asimilación como un modo de integración. Debido al fuerte carácter asimilatorio de las instituciones educativas, nuestra primera formulación se planteaba en términos de *integración asimilacionista con tendencia a la homogeneización* e *integración asimilacionista con tendencia a la diferenciación*. Posteriormente, hemos optado por llamarlas *integración monocultural* e *integración multicultural* respectivamente. Otros modos de integración pueden ser descriptos como *integración intercultural* y la *integración transcultural*. Entendidas siempre en el marco de relaciones de dominación, la primera supone una interrelación de tipo horizontal entre las partes y la segunda contiene la idea de fusión, mestizaje o hibridación. Esta posible clasificación no debe entenderse como “grados de integración”.

(Esta clasificación, naturalmente, debería entenderse sólo como un intento por construir herramientas explicativas; ya sabemos que la realidad se encarga de desmentir las formas puras.)⁷

Consideramos que la diferencia es construida cuando se imaginan y asignan determinados rasgos o características a ciertos conjuntos sociales o culturales de manera arbitraria o fundada. Según G. Bauman (2001:83) “la etnicidad se crea para parecer que se basa en diferencias absolutas y naturales, en lugar de basarse en elecciones relativas y culturales de diferenciación o de diferencias creadas”. Esto ubica a los *otros diferentes* en un determinado lugar, lo cual sugiere preguntarse por el lugar que ocupan y la relación que mantienen los sectores subalternos con la cultura escolar dominante. Si las creencias, necesidades, intereses, estrategias y subjetividades que se ponen en juego en esta relación son cruciales, también lo es la capacidad de negociación intra e intergrupala. A su vez, de acuerdo al peso material y simbólico de cada colectividad⁸ y las representaciones que recaen sobre ella en función de su mayor o menor “extrañeza”, determinada por la apariencia fenotípica, la lengua, las costumbres, la religión, etc., y su posición en la estructura social y su identidad de clase, el otro diferente es visto como amenaza y aceptado o rechazado en mayor o menor medida (no hay una aceptación plena o un rechazo total). En efecto, las características reales o atribuidas que hacen que el hijo de inmigrantes se diferencie del resto suelen cristalizarse en una identidad étnica o nacional “ajena”. Como afirma Balibar, “ninguna nación posee naturalmente una base étnica, pero a medida que las formaciones sociales se nacionalizan, las poblaciones que contienen, se reparten o dominan dichas formaciones son ‘etnicizadas’, es decir, representadas en el pasado o en el futuro como si constituyeran una comunidad natural, dotada por sí misma de una identidad de origen, de cultura y de intereses que trascienden a los individuos y las condiciones sociales” (Balibar, 1998).⁹

En base a lo dicho, compartimos con Juliano que a los grupos étnicos minoritarios, en tanto grupos subalternos y en un marco de disputa hegemónica, “se les ofrece la misma falsa disyuntiva: integrarse en la cultura dominante, transformándose en malas copias de los sectores dominantes, o mantener su especificidad al precio de la desvalorización” (Juliano, 1994:24).¹⁰ No obstante, creemos que se les propone una alternativa más: conservar sus particularidades identitarias (o algunas de ellas, especialmente aquellas vinculadas a componentes culturales expresivos o no instrumentales, y sobre todo, folclóricos, en definitiva, aquellas que no resulten amenazadoras de la “unidad nacional”) a cambio de ignorar o abandonar, parcial o totalmente, reclamos y luchas por derechos y proyectos que comprometan la estabilidad o reproducción del sistema político, económico y jurídico.

⁷ Sobre los usos de la integración en el ámbito escolar, véase también Sinisi (1999).

⁸ En nuestro caso, la colectividad boliviana tiene una fuerte presencia material y simbólica en el centro escolar, la gitana posee una marcada presencia simbólica y la japonesa y coreana tiene débil presencia material o simbólica. En el primer caso, el alto número de niños bolivianos o hijos de bolivianos tiende a modelar algunas de las prácticas y discursos escolares; en el segundo caso, los gitanos no tienen un gran peso cuantitativo en el centro educativo pero su presencia marca significativamente la vida de la institución y el discurso docente (tanto oral como escrito); y en tercer lugar, los niños hijos de coreanos y japoneses se presentan en el ámbito escolar como “uno más” entre los “casos especiales” (que incluyen sujetos con necesidades especiales) de la institución.

⁹ Balibar habla de *etnicidad ficticia* en el sentido de comunidad “fabricada” y entendida como “comunidad instituida por el estado nacional”.

¹⁰ Véase también al respecto Novaro (1999:178-179).

La diferencia en cuestión: hacia nuevos modos de integración

Desde su formación, la escuela argentina ha actuado como agente de uniformización cultural, manifestándose consecuentemente prácticas homogeneizadoras en distintas dimensiones de su vida cotidiana. Sin embargo, ahora es posible notar expresiones socioculturales de grupos étnicos minoritarios que antes no hubieran podido tener lugar en la escuela, además de la compleja coexistencia de prácticas y discursos tanto diferenciadores como homogeneizadores.

Sabemos que la idea de una “sociedad integrada” contenida en la metáfora del crisol de razas penetró en las escuelas, más aún, éstas estuvieron al servicio de aquél modelo de integración. Las instituciones educativas han desarrollado consecuentemente estrategias de integración monocultural, es decir, de asimilación de los “diferentes”, donde el otro debe ser hecho semejante.¹¹ En una conversación con dos maestras del turno tarde de la escuela a la cual asisten alumnos de origen boliviano, una de ellas expresa lo siguiente:

“Como decía ella, van perdiendo un poquito algunas costumbres que ellos traen de allá... Necesariamente van a perder para poder incorporarse bien y no sentirse discriminados, o sea, hacer lo que hace el otro, también un poco debe perderse...”.

Este testimonio nos habla de lo que se espera de los inmigrantes para que se integren “armónicamente” a la sociedad receptora. La imagen del “crisol de razas”, con alrededor de un siglo de vida en el país, aún perdura. El proceso de integración es entendido en términos de pérdida: se trata de perder para hacer lo que hace el otro. Esto remite a una de las dos nociones que ofrece la idea de “crisol”: la asimilación o “argentinización”. Hay aquí una negación de la diferencia plasmada en el no reconocimiento o desconocimiento de los otros “diferentes” de parte de los “semejantes”. La noción menos conocida, que remite a la imagen de fusión o mestizaje o de una *nueva* o *tercera cultura*, queda aquí desplazada.¹²

Por otra parte, en nuestro caso, las estrategias de integración multicultural observadas muestran representaciones culturales estáticas y esencialistas,¹³ donde intervienen mecanismos y procesos de construcción de la diferencia que configurarían un *multiculturalismo esencialista* (Bauman, 2001) aparejado o no a políticas de reconocimiento (o falso

¹¹ La diferencia también es entendida en el ámbito escolar como *deficiencia*. Esto ha llevado al desarrollo de teorías y metodologías de educación compensatoria.

¹² “(L)a idea de ‘crisol’ o de *melting pot* podía remitir, y había remitido en el pasado, a dos nociones muy diferentes, sea en los Estados Unidos, sea en Argentina. La más antigua percibía el proceso como ‘argentinización’ es decir, como la integración de los inmigrantes en una sociedad o en una matriz cultural originaria que los preexistía. La segunda, más reciente y más democrática, imaginaba el ‘crisol’ como una fusión entre los distintos elementos, lo que daba lugar al surgimiento de una cultura nueva construida con el aporte de los nativos y de los inmigrantes (...) Con todo, ambas nociones subsistieron y cuando se habla de ellas no se hace mucha distinción entre los dos sentidos tan diferentes” (Devoto, 2003: 320).

¹³ Dolores Juliano indica que “(s)egún las interpretaciones esencialistas, cada grupo humano resultaría portador de determinados contenidos culturales que lo diferencian de los demás grupos y que constituyen su ‘legado’ a transmitir a las nuevas generaciones y la base a partir de la cual se reivindica la pertenencia étnica” (Juliano, 1994:28).

reconocimiento).¹⁴ En este proceso, la diferencia es establecida y utilizada como algo folclórico, exótico o extraño que “esencializa” la cotidianeidad.¹⁵

En efecto, en las escuelas la presencia admitida de las manifestaciones socioculturales de grupos étnicos minoritarios ocurre en momentos o situaciones vinculados al denominado “multiculturalismo esencialista”, que suele adquirir su máxima expresión en actos escolares como el “Día de la Tradición” o el “Día de la Raza” y en alguna fecha nacional de la colectividad en cuestión.¹⁶ En estas ocasiones no suelen faltar las danzas tradicionales y las comidas típicas organizadas por los “locales”. Pero este tipo de multiculturalismo también es sostenido por los grupos étnicos implicados, ya que es visto como una manera de encontrar el reconocimiento deseado y una forma de apropiación del espacio público. La intervención o participación de grupos étnicos minoritarios en estos hechos “multiculturales” vienen a reafirmar o reforzar la diferencia ya construida por los “locales”. Más allá de la importancia del significado histórico del folklore y su función en la conservación y reconfiguración de las tradiciones y costumbres culturales, el multiculturalismo esencialista no parece contribuir a la modificación del orden social, esto es, las relaciones de dominación y poder establecidas. Por el contrario, puede permitir que se encubran y reproduzcan mecanismos de desvalorización, marginación y exclusión social y cultural en la vida cotidiana de la escuela.

Para García, Granados y Pulido (1999), “(l)a construcción de la diferencia no es más que una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales y políticas que son legitimadas bajo la apariencia de ausencia de jerarquías sociales pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión”. En este sentido, las observaciones realizadas en las escuelas seleccionadas sugieren que las manifestaciones socioculturales de grupos étnicos minoritarios no son incorporadas o tratadas necesariamente para problematizar la realidad social y cultural; por el contrario, y más allá de las buenas intenciones de los miembros de la comunidad educativa, se convierten en elementos encubridores de los mecanismos reales de marginación o exclusión social y cultural, como ya indicamos. Existen prácticas y discursos que denotan la búsqueda de reconocimiento de la diferencia, librados generalmente a acciones individuales de los docentes, no obstante suelen predominar aquellos proclives a mostrar una “apertura a la diversidad” acorde con una visión pluralista liberal que no

¹⁴ Véase Taylor (1993) sobre “política del reconocimiento”. Entendemos que las contradicciones y conflictos se relacionan también con el valor positivo/negativo y/o absoluto/relativo que se le otorga a la diferencia. Véase al respecto Ardití (2000). También hay que considerar que no todas las diferencias reciben la misma atención. Sartori se plantea porqué algunas diferencias llegan a ser más importantes que otras. Sin descuidar el acento despectivo de su afirmación, vale la pena conocer cuál es para este autor la lógica que está detrás del surgimiento de las *diferencias importantes*: “las diferencias que cuentan son cada vez más las diferencias puestas en evidencia por el que sabe hacer ruido y se sabe movilizar para favorecer o dañar intereses económicos o intereses electorales” (Sartori, 2001: 87).

¹⁵ Se nos propone así, por ejemplo, la imagen de una familia boliviana sentada a la mesa a la hora del almuerzo utilizando los costosos y elaborados trajes de baile de Caporales.

¹⁶ También en otras ocasiones, cuando en la escuela se presenta la posibilidad de “hacer presente” las características culturales de grupos étnicos con marcada presencia en la institución, otras culturas o etnias reciben el papel protagónico. En actos escolares realizados para conmemorar el Día de la Raza en la escuela visitada por alumnos gitanos, entre otros grupos étnicos/nacionales, no se incluyen referencias al pueblo rom. Aparecen representadas, de manera distorsionada, otras etnias o culturas como la griega, la judía, alguna indígena (la representación no respondía a ninguna comunidad aborígen en particular, se asemejaba más bien a las películas de *indios y cowboys* norteamericanas) u otra subcultura juvenil como la de los seguidores del hip-hop.

relaciona el reconocimiento cultural con la redistribución social.¹⁷ Con esto pretendemos sugerir, como ya hemos adelantado, que la diferencia, a pesar del potencial transformador que contiene, no es en sí misma revolucionaria o desestabilizadora del orden social establecido. Con todo ello, los intentos por eliminarla no han desaparecido.

Sin duda, el lugar de la diferencia en la escuela, como en cualquier otro espacio social, es un lugar ambiguo. Hay diferencias que son remarcadas mientras otras pretenden ser reducidas. A las familias gitanas, por ejemplo, cuando inscriben a sus hijos al inicio del año escolar se les transmite expresamente lo que deberán considerar y “respetar” durante el período de clases:

“(L)a condición que nosotros ponemos es que ellos vengan con la indumentaria propia de... o sea, con la que vienen los demás, o sea, que no haya diferencias, que vengan con su delantalito blanco, zapatillas, el... vestiditos como los otros (...)
Cuando vienen a inscribirlos ellos saben que tienen que venir vestiditos así como los otros”.

Aparece aquí nuevamente la idea de “hacer al otro semejante”. No se trata sólo de la escuela circunscripta a sus propios límites temporales y espaciales, sino también de toda actividad que involucre a la institución como espacios recreativos extraescolares organizados por la misma. En el caso de la comunidad rom lo notable es que son los niños escolarizados quienes dejan a un lado algunas de sus particularidades socioculturales, lo cual contrasta fuertemente con la actitud de otros familiares y amigos, quienes no renuncian a aquello que los identifica como tales aún en los espacios escolares que visitan en alguna ocasión en particular.

La tensión entre igualdad y diferencia se pone de manifiesto también en las explicaciones de los docentes referidas al éxito o fracaso escolar de los alumnos (auto)adscriptos a grupos étnicos/nacionales minoritarios. Los docentes, guiados por el supuesto universalista “todos somos iguales”, niegan, construyen y/o reconocen semejanzas y diferencias entre los alumnos gitanos y sus compañeros solamente en el plano individual y no en el plano colectivo. Así, al no articularse ambos planos, se advierten dificultades en el área de lengua, pero a la hora de diseñar y aplicar estrategias pedagógicas no se contempla la tradición oral que prevalece en su ambiente familiar o su bilingüismo.¹⁸ Para explicar sus dificultades de aprendizaje se acude a criterios apoyados en la idea de déficit cultural y, consecuentemente, se desarrollan estrategias de educación compensatoria que comparten con alumnos con dificultades de aprendizaje.¹⁹ Además de ello, la construcción de la diferencia aparece relacionada con las dificultades o habilidades especiales que se les atribuye en una determinada área de conocimiento. Se les asigna una capacidad especial en el área de matemáticas fundada en el “ambiente comercial” en que se desenvuelven cotidianamente (la

¹⁷ Véase Fraser (2000).

¹⁸ Los Rom (o gitanos) establecidos en Argentina pertenecen a los grupos Kalderash griegos, moldavos y rusos, Lovari, Xoraxané de Chile (todos estos grupos hablan Romani), Kalé argentinos y españoles (ambos grupos vinieron de España en épocas diferentes y hablan español) y Boyash (que vinieron de Serbia y Rumania y sólo hablan rumano entre ellos) (Bernal, 2003).

¹⁹ En este sentido, Sinisi (1999:227) sugiere acertadamente que existe una cuestionable *homologación* entre el hecho de pertenecer a una cultura y a un sector social estigmatizados con la teoría de la deficiencia cultural, por un lado, y con algunas conceptualizaciones teóricas de la educación especial, por el otro.

actividad económica de los padres que prevalece es el comercio de automóviles)²⁰. En otra de las escuelas, a una niña hija de japoneses, en cambio, le atribuyen su dificultad en la misma disciplina a la rigidez de su cultura milenaria.

Una visión armónica y enriquecedora de las relaciones étnicas y culturales, expresada en enunciados muy difundidos como “iguales pero diferentes” o “educar en y para la diversidad” y relacionada con el discurso liberal sobre el respeto y/o tolerancia a la diferencia, promueve en una sociedad desigualitaria la idea de equivalencia cultural.²¹ Como señala Juliano (1994), además de utilizarse para justificar la creación de compartimentos estancos, “la equivalencia cultural queda enredada en la jerarquización social, que dispone de grados de poder y posibilidades de acción muy diversas para los distintos sectores que la integran” (Juliano, 1994:25). Por tanto, no sólo las representaciones acerca de la diversidad cultural son decisivas, sino también las prácticas sociales que las acompañan en la producción de la desigualdad. Entre los alumnos y alumnas rom el índice de repitencia ha sido siempre alto: la mayoría de ellos registra en su historia escolar y, dependiendo del grado de avance en su escolarización, numerosas experiencias ligadas al fenómeno. El abandono no es menos significativo: en el caso en estudio debieron pasar más de diez años de escolarización de niños/as rom para que uno/a de ellos/as alcanzara o superara el tercer grado o egresara por primera vez de la primaria. Si bien se suele responsabilizar a los padres por la deserción de sus hijos, debemos preguntarnos en qué medida este abandono es “voluntario” (retiro de la escuela por parte de los padres) y/o “forzado” (expulsión por parte de la escuela). En el primer caso, puede estar relacionado al (dis)valor que le otorga la comunidad rom a la educación formal y, en el segundo, puede tratarse de una “expulsión encubierta” fundada en los mecanismos de reproducción social que existen en el ámbito escolar. Sea cual fuere la respuesta, tanto el Estado como la institución educativa deben asumir la responsabilidad que le compete a cada uno. Aún en el caso que la familia fuera la que decide “desescolarizar” a sus hijos, una escuela “inclusiva” (que no es lo mismo que “contenedora”) no debe dejar nunca de interrogarse acerca de lo que les ofrece diariamente y en qué medida atiende sus necesidades, particularidades e intereses.²²

Respecto a la discriminación y segregación en el espacio escolar, se resucita un discurso acorde al “respeto a las diferencias” y a la “no discriminación” para fechas como la conmemoración del 12 de octubre²³, apareciendo tanto en los actos como en las esteras escolares eslóganes que se proclaman en contra de la discriminación y a favor de la

²⁰ Esta capacidad atribuida a un sector o grupo sociocultural determinado aparece también en un estudio anterior realizado en dos escuelas con un alumnado de diferentes sectores sociales en el cual se les asignaba una capacidad especial para las matemáticas a los niños de sectores populares debido a que se manejaban muy bien con el dinero (Domenech, 2000). Consideramos que la atribución de una determinada capacidad o falta de ella a un sector o grupo sociocultural específico, fundada en una serie de prejuicios y preconcepciones, ya sean favorables o desfavorables, los cuales dan cuenta de las representaciones sociales construidas en torno a tal conjunto social, forma parte de las distintas formas de legitimación que circulan en nuestra sociedad.

²¹ Las posturas conservadoras, en cambio, defienden la superioridad de la cultura occidental y la “supremacía del hombre blanco” (McLaren, 1997; Kincheloe y Steinberg, 1999).

²² Como ha señalado Gimeno Sacristán (1991), “el currículum multicultural exige un marco democrático de decisiones sobre los contenidos de la enseñanza en el que los intereses de todos queden representados”.

²³ Es interesante recordar que en Argentina es denominado “Día de la Raza” y que en España se lo conoce como “Día de la Hispanidad”.

integración, contraponiendo un concepto al otro. Por otra parte, la discriminación como problema social es abordada puntual u ocasionalmente en clase, especialmente cuando se produce algún hecho de discriminación o rechazo, pero queda acotada al orden coyuntural sin abordar el plano estructural, es decir, no se realiza un abordaje sistemático a nivel institucional donde se la problematice y se la relacione con la desigualdad social y cultural. En este marco, Neufeld y Thisted (1999) muestran también que la diferencia suele recibir un tratamiento formalizado.

En esta dinámica, los sujetos víctimas de la discriminación y segregación participan de un proceso de negación de la diferencia al rehusar de sus particularidades, lo cual puede ser interpretado como una estrategia para sobrevivir en un medio escolar hostil, reconociendo el valor que se le otorga a la diferencia y evaluando el costo que supone *ser diferente* en el espacio escolar. Los propios alumnos y familiares con un origen étnico minoritario niegan no sólo las diferencias “invisibles”, sino también las más evidentes.²⁴ Es decir, la negación de la diferencia también encuentra su expresión en la negación de la apariencia fenotípica: la diferencia inscrita en el cuerpo y las representaciones que recaen sobre él. Así lo demuestra un suceso ocurrido durante una clase de matemáticas de cuarto grado de la escuela visitada por alumnos hijos de japoneses y coreanos:

Los alumnos, siguiendo las indicaciones de la maestra, dibujan su silueta en el pizarrón para luego medirse la altura con el metro que han fabricado ellos mismos. Una vez que lo han hecho, comienzan a dibujar su rostro: le agregan ojos, boca, nariz, orejas... I., la alumna hija de japoneses, sólo se dibuja el pelo. (...) Una compañera, amiga de ella, traza dos líneas a la altura de los ojos de I. “*No me hagas eso, C.*” le dice ella y borra el contenido de su cara dibujado por su compañera. No le hace caso y vuelve a dibujarle unos ojos alargados. Algunos de los compañeros se ríen. La maestra les llama la atención. (...) I. retorna al pizarrón y vuelve a dibujar su contorno: lo deja vacío. Las figuras de sus compañeros ya tienen sus rostros dibujados. Son bocas alegres, ojos redondos en su mayoría, sólo un par son algo ovalados... I. se vuelve a parar, se dirige al pizarrón y le dibuja el pelo suelto y lacio a su figura. Después se ocupa de bosquejar la remera en detalle. Comienza a dibujarse un ojo, pero inmediatamente lo borra con la mano. (...) “*Te has pasado una hora dibujándote, I.*” le dice la maestra. (...) Ya al final de la hora, I. vuelve a repasar su pelo, pero su rostro sigue vacío. El contorno de su cabeza sin rostro contrasta fuertemente con las caras dibujadas de sus compañeros, cuyas figuras la rodean.

Balibar indica que a partir de su “nacionalización”, las formaciones sociales son “etnicizadas” (Balibar, 1998). Quizás por los efectos o consecuencias que ello trae, como la discriminación, otra de las formas en que aparece la negación de la diferencia es la negación (no siempre rotunda) del origen étnico/nacional. Esto expresa una mujer de nacionalidad boliviana cuando comenta lo que le aconseja a sus hijas nacidas en Argentina:

“...a veces a mi nena me le decían ‘boliviana’... ya, o sea, ya con el tiempo fue pasando y *se acostumbraron que ellas no eran bolivianas* (...) Yo les he enseñado de que, o sea, que a ellas le digan ‘boliviana’, todas esas cosas, o sea, que no les hagan caso, porque *en sí ellas no son bolivianas, son argentinas también*. Yo les digo: ‘vos no los escuchés’, te dicen ‘boliviana’, ‘bueno, vos no les llevés el apunte, vos hacé de cuenta que no escuchaste nada’. Hicieron eso hasta que [los otros] se cansaron y no

²⁴ En el caso de los alumnos gitanos no suelen dejar de reconocerse como tales. Pareciera ser que aquí el origen nacional es desplazado por el origen étnico: la oposición que se establece es entre gitanos y criollos.

los molestaron más a ninguno. Si le dicen ahora 'che, boliviana', ella no les lleva el apunte, así que están más tranquilas".

La bolivianidad, utilizada como expresión peyorativa o insulto²⁵ en su cruce con el origen étnico/nacional impugnado, es rechazada mientras se reivindica la nacionalidad argentina adquirida por nacimiento. A pesar de ello, se transmite la dualidad cultural que supone haber nacido en un país diferente del que proviene la familia. En otras oportunidades, la negación aparece formulada de manera excluyente. Bajo el argumento de que sus hijos no han nacido en su país de origen, los padres les transmiten a las segundas generaciones que ellos no son "bolivianos", "japoneses" o "coreanos", sino "argentinos".²⁶

Otras representaciones y prácticas dan cuenta también de la compleja interrelación entre los componentes homogeneizadores y diferenciadores de los procesos de integración y la adscripción étnico/nacional en la relación nosotros-otros, a la vez que muestran la lógica asimilatoria que subyace en los intentos de reconocimiento de la diferencia. En una de las escuelas en estudio se suele conmemorar el aniversario de la independencia de Bolivia. Durante un evento organizado para tal fin entraron dos banderas desplegadas, primero la argentina, después la boliviana, tomadas de las puntas y los costados por alumnos de la escuela. La bandera boliviana fue trasladada por niños nacidos en Bolivia y también por aquellos de origen boliviano, mientras que la otra fue llevada por niños argentinos. Cuando se cantaron los himnos, si bien se cantaron ambos, primero se ejecutó la canción patria argentina y posteriormente la boliviana. Es decir, para que no haya confusiones, la escuela se encarga de aclarar quién recibe a quién: Argentina es el país o la sociedad receptora y Bolivia la sociedad emisora. Este simple procedimiento deja traslucir la impronta asimilacionista de las relaciones sociales entre "locales" e "inmigrantes". Cabe destacar, asimismo, que en el día de la independencia boliviana estuvieron presentes las banderas argentina y boliviana, mientras que para el día de la independencia argentina los únicos colores admitidos fueron (y son) el celeste y el blanco, nada de amarillo, rojo y verde. Para fechas nacionales argentinas como el 25 de mayo o el 9 de julio, en los actos escolares que suelen ser "actualizados", esto es, ajustados a las características de nuestros tiempos, tampoco se suele hacer referencia alguna al pluralismo cultural, tan insinuado en otras oportunidades.²⁷ Se reafirma el carácter monocultural del Estado-nación: la noción de "patria" excluye cualquier otro símbolo que no se identifique con los símbolos patrios argentinos. El mensaje es claro: la construcción de la Patria con mayúscula es considerada "cosa de argentinos". Tampoco podemos dejar de subrayar el lugar que ocupa la bandera argentina en estos escenarios cotidianos: "Aunque no la veamos siempre está presente", dice la maestra encargada del acto escolar. La

²⁵ Estas prácticas discriminatorias necesitan un análisis en profundidad, que no tenemos oportunidad de desarrollar aquí. Véase al respecto el trabajo de Caggiano (2002) sobre los modos de construcción identitaria de los migrantes bolivianos en dos ciudades de la Argentina, La Plata y San Salvador de Jujuy, donde encuentra entre otras cosas que "en ambas ciudades la incorporación de la partícula 'boliviano' a un insulto sucede de manera diversa": "(m)ientras en La Plata, 'boliviano' es utilizado como pieza integrante de una injuria, en Jujuy, 'boliviano' es la injuria misma que se pronuncia como ofensa hacia los mismos bolivianos" (Caggiano, 2002). Para una aproximación teórica sobre la discriminación y la explotación en el análisis de la desigualdad, véase Enguita (2000).

²⁶ El entrecomillado utilizado para genéricos se debe a que éstos remiten a una noción esencialista de la identidad y totalizadora de la cultura a la vez que admiten una carga peyorativa y denotan modos de discriminación y exclusión.

²⁷ Para un análisis sobre la construcción de la identidad nacional en el ámbito escolar, véase Gagliano (1991), Blázquez (1996) y Novaro (2002) entre otros.

omnipresencia atribuida a la bandera parece otorgarle razón a aquellos que sostienen que el nacionalismo (o una de sus vertientes, el patriotismo) es una religión. “Recuerden que siempre debemos respetar los símbolos patrios”.

Por otra parte, debemos considerar que en los acontecimientos descriptos, los nacidos en Argentina pero provenientes de una familia boliviana fueron considerados “bolivianos” mientras que en otras situaciones cotidianas se los concibe “argentinos” por el hecho de haber nacido en el país. “No son bolivianos, son argentinos” es una aclaración frecuente que hacen los docentes cuando se les pregunta por los alumnos “bolivianos”. Estos “nuevos argentinos” hijos de bolivianos es una construcción que pretende sostener cierta ilusión armónica, para lo cual se necesita mantener un doble juego de homogeneización y diferenciación: aquellos niños nacidos en Argentina hijos de bolivianos son llamados “argentinos” y a la vez se los identifica como “bolivianos” por sus rasgos fenotípicos o por el doble apellido, lo cual los distinguiría en principio de los “verdaderos argentinos”. Cabe preguntarse entonces qué hace que un “boliviano” o un “argentino” sea considerado como tal y cuándo deja de serlo, esto es, preguntarse por los límites que reconocen los grupos sociales y étnicos. Por otra parte, es necesario señalar que no aparecen fórmulas que expresen la conformación de identidades “híbridas”, “múltiples” o “combinadas” como *argentino-boliviano* o *argenbol*. Sin embargo, en la calle se suelen utilizar expresiones como *boliviano-boliviano*²⁸ para referirse a una persona de nacionalidad boliviana residente en Argentina hijo/a de bolivianos, es decir, para distinguir y reafirmar el origen étnico y nacional de “ciudadanos extranjeros no deseables/deseados”.

Además de las fracturas y disputas generadas en torno a la diferencia, también aparecen “continuidades” experimentadas como tales, es decir, que no necesariamente han debido ser (re)creadas o imaginadas. A diferencia de los rom para quienes la escuela, aparentemente, sólo tiene un valor instrumental²⁹, en el caso de la colectividad boliviana se establece una asociación importante entre el valor que le otorga a la educación y las funciones principales que le atribuye a la escuela. Para la colectividad boliviana, aquella parece constituir un importante medio de movilidad social ascendente. De acuerdo a las entrevistas realizadas, los padres envían a sus hijos a la escuela para que sean “*algo*” o “*alguien*” en la vida, lo cual expresa los deseos de progreso económico y realización profesional que depositan en sus hijos³⁰. No sólo buscan que sus hijos adquieran conocimientos y habilidades, sino también se formen

²⁸ Debo esta observación a María Paula Montesinos.

²⁹ El valor instrumental que le otorgan a la escuela tiene que ver con que en ella, aparentemente, sólo buscan la adquisición de habilidades cognitivas básicas, principalmente lectura, escritura y matemáticas. Del resto se ocuparía la familia. Esta apreciación se basa en las afirmaciones de los docentes y comentarios de algunos alumnos gitanos, no de las entrevistas a sus padres. También algunos informes de representantes de organizaciones gitanas de América Latina apoyan esta observación. Pero, no podemos descartar por ahora que la escuela sea vista por las familias también como una oportunidad de “integración social”. En cuanto a los niños hijos de japoneses y coreanos, es probable que éstos mantengan con la escuela una relación semejante en algún sentido a la colectividad gitana, ya que la transmisión de su cultura de origen se produce en un ámbito ajeno a la escuela, ya sea en el seno familiar o en otras instituciones de la colectividad a las cuales asisten los fines de semana.

³⁰ Entre los alumnos de un quinto grado del turno mañana, la maestra pudo constatar a través de una actividad áulica que los chicos bolivianos o hijos de bolivianos son los “únicos” que aspiran a estudios superiores o la realización de profesiones liberales.

como “personas”. Aparecen así como funciones privilegiadas la incorporación al mundo del trabajo y, en alguna medida, la formación ético-moral del sujeto.

Cierta continuidad también se deriva de la correspondencia entre el ideal de alumno que prevalece entre los docentes y la imagen estigmatizada que se ha construido de los niños bolivianos o hijos de bolivianos, quienes son vistos como callados, sumisos, quietos e introvertidos. Lo cual, aparte del sufrimiento y desventajas que les ocasiona, produce ciertos “beneficios” para ellos a la hora de la evaluación y la promoción de grado, por ejemplo, ya que el “orden” y el “silencio” aparecen como elementos altamente valorados por la comunidad docente.³¹ En parte, es probable que el bajo fracaso escolar de estos niños en comparación con el resto de sus compañeros de sectores populares se deba a esta correspondencia entre la conducta esperada y la conducta efectiva (construida o no).

A modo de cierre

A nuestro juicio, el estudio de la diferencia cultural se justifica en la medida que posibilita avanzar en la comprensión y transformación de las desigualdades sociales y culturales en espacios sociales de carácter público como la escuela. Ésta no es ajena, nunca lo fue, a la producción de desigualdad en tanto que es una institución clave en la producción y reproducción de la cultura dominante. En este sentido, como han advertido numerosos autores de la corriente crítica, la institución educativa necesita ampliar su mirada –reducida generalmente a la dimensión didáctica– a la política cultural que promueve y las relaciones sociales que (re)produce. Asimismo, a pesar de las limitaciones que presentan los distintos enfoques multiculturales para ofrecer explicaciones o soluciones viables al problema de la desigualdad racial o étnica en la escuela, como lo ha indicado McCarthy (1990), al depositar su confianza casi exclusivamente en la reorganización y modificación de los contenidos curriculares, no se puede dejar de considerar la presencia o ausencia de contenidos culturales de los grupos étnicos minoritarios en el curriculum y el tratamiento que recibe en relación a las dimensiones de lo social, lo político, lo económico, lo moral, lo estético para entender las dinámicas y procesos que se instituyen en la escuela. Asimismo, este tipo de abordaje permite un trabajo sistemático donde se llegan a conocer, valorar y problematizar distintos discursos y prácticas culturales.

Por otra parte, la institución educativa no puede dejar de abordar la discriminación y la segregación tanto en el ámbito escolar como en el plano social más amplio para plantearse la construcción de una sociedad más justa. Quizás debamos empezar a buscar respuesta a la pregunta que suelen hacerse algunos inmigrantes objeto de discriminación: “¿En qué los molestamos nosotros para que nos traten mal?”. Seguramente, aparecerán algunos indicios referidos a las *identidades atribuidas* para pensar la relación con el otro. Además, sin un abordaje sistemático de la discriminación y la segregación será imposible que se introduzcan componentes culturales no folclóricos de las minorías étnicas, al menos que esta introducción sea forzada. El análisis de los usos y representaciones acerca de la diversidad y la desigualdad, así como la revisión de los contenidos y las formas que adquiere su relación, se impone asimismo como una tarea insoslayable para la impostergable superación de las

³¹ Los alumnos gitanos, en cambio, alteran el orden escolar establecido permanentemente. Esta discontinuidad aparece a los ojos de los docentes como irremediable, a pesar de que se esfuerzan por “normalizarlos” a través de premios y castigos.

desigualdades sociales y la compleja construcción de sociedades igualitarias y multiétnicas. Finalmente, es imprescindible también que la sociedad se interroge a través de sus instituciones sobre las representaciones que subyacen a la noción de *nación argentina* (la escuela otorga esa gran posibilidad), esto es, que cuestione los criterios de clasificación que sostiene aquel cartel que cuelga en las puertas de entrada al país: “La casa se reserva el derecho de admisión”.

Bibliografía

- Achili, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*, Rosario: UNR / Homo Sapiens.
- Althusser, L. (1975[1970]). “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, en *Escritos*, Barcelona: Laia.
- Anderson, P. (1999). “Neoliberalismo: balance provisorio”, en E. Sader y P. Gentili (comps.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, Buenos Aires: Eudeba.
- Apple, M. (ed.) (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on Class, Ideology and the State*, Londres/Boston/Henley: Routledge & Kegan Paul.
- (1986[1979]). *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- (1987[1982]). *Educación y poder*, Madrid: Paidós.
- (1989[1986]). *Maestros y textos*, Madrid: Paidós.
- (2000). *Teoría crítica y educación*, Madrid: Miño y Dávila.
- Arditi, B. (2000). “El reverso de la diferencia”, en B. Arditi (ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política*, Caracas: Nueva Sociedad.
- Balazote, A. y Radovich, J.C. (comps.) (1992). *La problemática indígena*, Buenos Aires: CEAL.
- Balibar, É. (1991). “Etnicidad ficticia y nación ideal”, en É. Balibar e I. Wallerstein, *Raza, nación, clase: identidades ambiguas*, Madrid: IEPALA.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1980[1976]). *La escuela capitalista en Francia*, Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Buenos Aires: Paidós.
- Benencia, R. y Karasik, G. (1995). *Inmigración limítrofe: los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires: CEAL.
- Bernal, J. (2003). *Los Rom en las Américas*, informe presentado ante la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, Ginebra: mimeo.
- Bernstein, B. (1988[1975]). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, vol. II, Madrid: Akal.
- (1993[1990]). *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- (1998[1996]). *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid: Morata.
- Blázquez, G. (1996). *¡Viva la Patria! Una etnografía de los actos escolares*, Tesis de maestría, Córdoba: CEA-UNC.
- Bonal, X. (2002). “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, pp. 3-35.

- Bordegaray, D. y Novaro, G. (2003). “¿Puede la Educación Intercultural ser una política de Estado?”, ponencia presentada al Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y la Escuela, Universidad de Luján.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977[1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985[1976]). *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid: Siglo XXI.
- Calderón, F. y Szmukler, A. (1999). “Aspectos culturales de las migraciones en el Mercosur”, en *Documentos de debate del MOST*, núm. 31.
- Caggiano, S. (2002). “Lo que el otro cuenta. Bolivianos en dos ciudades argentinas: sociedad receptora y discriminación”, ponencia presentada en el II Encuentro de Facultades de Comunicación Social del Cono Sur, Universidad de Chile.
- (2003). “Fronteras múltiples: Reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina”, en *Cuadernos del IDES*, núm. 1.
- Carnoy, M. y Levin, H.M. (1985). *Schooling and work in the democratic State*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Collins, R. (1988[1979]). *La sociedad credencialista*, Madrid: Akal.
- Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Domenach, H.; Celton, D. y otros (1998). *La comunidad boliviana en Córdoba. Caracterización y proceso migratorio*, Córdoba: CEA-UNC/ UP / ORSTOM.
- Domenech, E. (2000). *La cultura escolar entre la reproducción y el cambio*, Tesis de maestría, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2003). “El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones”, en *Estudios*, núm. 14, pp. 33-47.
- Enguita, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*, Madrid: Akal.
- (comp.) (1986). *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid: Akal.
- (1989). “¿Hacia dónde va la sociología de la educación?”, en F. Ortega, E. González, A. Guerrero y E. Sánchez (comps.), *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid: Visor.
- (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona: Paidós.
- (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*, Madrid: Siglo XXI.
- (1995). “Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos”, en AA.VV., *Volver a pensar la educación: política, educación y sociedad*, vol. I, Madrid: Paideia/Morata.
- (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Barcelona: Ariel.
- (2000). “Explotación y discriminación en el análisis de la desigualdad”, en *Revista Internacional de Sociología*, nº 24, pp. 29-55.
- Floria, C. (2003). *Pasiones nacionalistas*, Buenos Aires: Fondo Económico de Cultura.
- Fraser (2000). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”, en *New Left Review*, núm. 0.

- Gagliano, R.S. (1991). "Nacionalismo, educación y pluralismo cultural", en A. Puiggrós (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*, Buenos Aires: Paidós.
- (2001[1990]). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.
- García Castaño, J., Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R. (1999). "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia", en J. García Castaño y Granados Martínez (eds.), *Lecturas para Educación Intercultural*, Madrid: Trotta.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). "Curriculum y diversidad cultural", en *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 4, pp. 48-67.
- Giroux, H. (1986[1983]). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en *Revista Colombiana de Educación*, N°17, pp. 61-108.
- (1990[1988]). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós/MEC.
- (1992[1983]). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México: Siglo XXI/UNAM.
- (1994). "La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo", en H. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: El Roure.
- (1997[1992]). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona: Paidós/MEC.
- y McLaren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación*, Madrid: Miño y Dávila.
- Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires: Eudeba.
- (comp.) (2000). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*, Buenos Aires: Ciccus/La Crujía.
- (2003). "La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas", en *Sociedad*, núm. 20/21, pp. 147-162.
- Heras, A.I. (2002). "Acerca de las relaciones interculturales: un presente-ausente tenso", en *Scripta Ethnológica*, vol. 24, pp. 149-172.
- Hidalgo, C. y Tamagno, L. (comp.) (1992). *Etnicidad e identidad*, Buenos Aires: CEAL.
- Ibáñez, M.A. (2003). "Interculturalidad en la Argentina: un concepto de moda, aún no debatido", en *Actas del II Taller Internacional de Interculturalidad*, Santiago de Chile: Red Internacional de Interculturalidad.
- Juliano, D. (1994). "La construcción de la diferencia: los latinoamericanos", en *Papers*, núm. 43, pp. 23-32.
- Karasik, G. (comp.) (1994). *Cultura e identidad en el Noroeste argentino*, Buenos Aires: CEAL.
- Kincheloe, J. y S. Steinberg (1999). *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona: Octaedro.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de las minorías*, Barcelona: Paidós.
- López Gareri, V. (1999). *Migración limítrofe en la ciudad de Córdoba*, Córdoba: CEA-UNC.

- Margulis, M. y otros (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires: Biblos.
- McCarthy, C. (1999). “Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos”, en Enguita, M. (ed.), *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ariel.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI / UNAM.
- (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona: Paidós.
- Mera, C. (1998). *La inmigración coreana en Buenos Aires. Multiculturalismo en el espacio urbano*, Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps.) (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, G. (1999). “El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación”, en M.R. Neufeld y J.A. Thisted (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*, Tesis doctoral, Buenos Aires: UBA.
- Palti, E. (1998). *La nación como problema*, Buenos Aires: Fondo Económico de Cultura.
- Rivero Sierra, F. (2003). “Culturas homogéneas y culturas heterogéneas ¿Una falsa dicotomía? Reflexiones en torno a la problemática de la multiculturalidad”, en *Actas del Congreso Internacional ¿Cómo construir el diálogo intercultural?*, Rosario: AEI/IRICE.
- Sagastizábal, M.A. y otros (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*, Rosario: IRICE.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid: Taurus.
- Silva, T.T. da (1984). *Pedagogy and social class in a Brazilian urban setting*, Tesis doctoral, Universidad de Stanford.
- (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sinisi, L. (1999). “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en M.R. Neufeld y J.A. Thisted (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- Torres, C. (2001). *Educación, democracia y multiculturalismo*, México D.F.: Siglo XXI.
- Vázquez, H. (2000). *Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*, Buenos Aires: Biblos.
- Willis, P. (1988[1977]). *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal.