

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA MIRA

Un análisis desde la Antropología y la Educación¹

Sara Pallma²

María Paula Montesinos³

Liliana Sinisi⁴

RESUMEN

El contexto actual, tanto internacional como nacional, de creciente fragmentación y dualización social genera nuevas condiciones para una reactualización de procesos de diferenciación, especialmente para el caso del extranjero y del migrante interno. Así, la diversidad cultural adquiere complejos y contradictorios sentidos que son necesarios explorar ya que contribuyen a conformar particulares definiciones identitarias de los distintos grupos sociales. Por esto, nuestro interés es dar cuenta de los supuestos y representaciones subyacentes a este concepto presentes en las nuevas propuestas curriculares y en la vida cotidiana escolar ya que estos ámbitos también influyen en la construcción de determinadas subjetividades sociales.

NOTAS SOBRE NUESTRA CONTEMPORANEIDAD

Estamos ante la presencia de "Nuevos Tiempos" como llama Stuart Hall al "número indefinido de facetas diferentes del cambio social" (Stuart Hall 1993:92); un conjunto de profundas transformaciones en el escenario mundial, muchas de las cuales forman parte de la actual reconversión del capitalismo.

En este marco, nos interesa señalar la transnacionalización de la economía la cual, acompañada de una gran concentración financiera, comercial y tecnológica en manos de las multinacionales, el desarrollo de los medios de comunicación y la revolución científico-tecnológica, han conducido a una globalización; ésta implica, entre otras cosas, la interdependencia en el mercado y un desdibujamiento de los escenarios nacionales.

Los cambios tecnológicos y el surgimiento de nuevos patrones de organización de la producción traen también aparejadas modificaciones centrales en los modelos de división social del trabajo. Al respecto, Stuart Hall (ibid) advierte sobre los cambios que experimenta la clase trabajadora en los países centrales como consecuencia



de las transformaciones señaladas: su reemplazo en la producción por la tecnología, el desempleo aún en los sectores altamente escolarizados, el aumento de los trabajos part time, de la flexibilización, feminización y etnización de la fuerza de trabajo.

Es por esto que, como reverso de la misma cara, no pueda hablarse de globalización sin dar cuenta del proceso de creciente heterogeneidad y desigualdad estructural que lo acompaña. Hasta tal punto, que se eleva al primer plano la problemática de la exclusión social. En palabras de Wiewiorka : "en la sociedad industrial, se estaba arriba o abajo, pero cada uno tenía su sitio; con la dualización de la sociedad, se está más bien dentro o afuera, in o out" (Wiewiorka, M.1994:62).

Hegemonizando este proceso, se ha desarrollado una Nueva Derecha (Morgenstern de Finkel,S.1987). Su objetivo es reemplazar los viejos ideales de una sociedad más democrática e igualitaria, que inspiraran los movimientos sociales desde el siglo XVIII, por una forma de darwinismo social: la aceptación de las desigualdades naturales, la justificación del éxito de los "más competentes" o "los más capacitados o diestros".

De acuerdo al nuevo sentido común que este modelo busca desarrollar, la sociedad es concebida como conjunto de individuos; se pretende que los grupos o la clase social pierdan valor como categoría social. Se exalta o culpa al individuo aislado de su éxito o fracaso.

Sin embargo, es en este cuadro de quiebre de viejas identidades, de proyectos utópicos, de los sistemas de solidaridad entre la gente, que presenciamos el resurgimiento de nacionalismos, particularismos, movimientos sociales de defensa de identidades de diversa índole; en fin, la alteridad irrumpiendo con intensidad en la escena contemporánea. La relación "nosotros - otros" va perfilando variados, complejos y contradictorios sentidos.

Así, como plantea Stuart Hall, nos hallamos frente:

Al retorno sorprendente de la etnicidad. Aunque la etnicidad sigue siendo, en muchos lugares, una fuerza reaccionaria poderosa, las nuevas formas de etnicidad están articuladas políticamente en una dirección diferente. Por " etnicidad" entendemos el sorprendente retorno a la agenda política de aquellos puntos de pertenencia que dan al individuo algún sentido de "lugar" o de posición en el mundo, ya sea en relación a comunidades particulares, localidades, territorios, lenguajes, religiones o culturas (Stuart Hall 1993:97).

En la misma dirección señala Tambiah que,

Marcadas en el contexto moderno (...), la afiliación étnica y la identidad étnica están sobrepasando otros anclajes sociales... - Esto hace surgir la posibilidad de que la etnicidad (proyectada sobre las viejas bases de identidad en términos de lengua, "raza", religión, lugar de nacimiento) - como base para la movilización para la acción política - ha desafiado y desafía la primacía, en el plano de esta movilización de, por una parte, la clase social, y del estado-nación, por la otra. (Tambiah,S. 1989:25).



Esto plantea el interrogante acerca de la forma y dimensión en que la etnicidad queda incorporada al conflicto de clases.

La crisis estructural, con la progresiva pauperización de los distintos sectores sociales y la presencia exacerbada de un fuerte individualismo, conlleva una renovada pelea por espacios y recursos ahora reducidos. En esta lucha, los mecanismos de diferenciación, en su variante de inferiorización/exclusión, adquieren nuevos sentidos constituyéndose en elementos centrales de argumentaciones que se esgrimen para determinar quién está o debería estar dentro o fuera.

En esta perspectiva es esencial remarcar que la pugna de sentidos se da en el marco de relaciones asimétricas, por lo que la construcción de la diferencia está fuertemente articulada con la desigualdad social. En las diferentes definiciones identitarias del "nosotros" y de los "otros" cobran mayor fuerza las representaciones sociales construidas por los grupos mayoritarios o hegemónicos de la sociedad de que se trate.

El escenario internacional da cuenta de un aspecto sumamente preocupante de este proceso marcado por el aumento de sentimientos, actitudes y prácticas xenófobas y racistas en una gama que abarca desde actos de suma violencia hasta su capitalización en expresiones político-electorales. En este contexto, la alteridad (lo distinto a uno) adquiere nueva presencia, provoca sentimientos de imprevisión, miedo, desconcierto; surge como amenazadora. En estos casos parecería darse una tendencia de repliegue hacia un lugar más seguro, el de los valores esencialistas.

El muro que separa a los "unos" de los "otros" ha crecido y sigue creciendo cada vez más. Crece, no solamente desde las prácticas sino también desde los mecanismos de representación a través de los cuales pensamos a los otros y crece también a través del lenguaje, de la palabra que humilla y desvaloriza. "La violencia de la palabra como acto de desprecio y de agresión" (Balibar, E. 1988:33) que naturaliza el racismo cotidiano, el de todos los días, el que aparece en la calle, en los hogares, en el trabajo y en las escuelas.

Balibar afirma que:

El racismo, verdadero "fenómeno social total" se inscribe en prácticas (formas de violencia, de desprecio, de intolerancia, de humillación, de explotación), discursos y representaciones que son otros tantos desarrollos intelectuales del fantasma de profilaxis o de segregación (necesidad de purificar el cuerpo social, de preservar la identidad del "yo", del "nosotros", ante cualquier perspectiva de promiscuidad, de mestizaje, de invasión), y que se articulan en torno a estigmas de la alteridad (apellido, color de la piel, prácticas religiosas). Organiza sentimientos (...) confiriéndoles una forma estereotipada, tanto en lo que se refiere a sus "objetos" como a sus "sujetos" (ibid).

En la misma línea Menéndez plantea:

Toda relación social que signifique cosificar a los otros, es decir negarles categoría



de persona, de igual; toda relación que permita la inferiorización y uso de los otros, es racismo (Menéndez, E. 1968).

Varios teóricos del racismo afirman que estamos ante la presencia de lo que se ha denominado "Neoracismo". El racismo basado en la construcción de "marcas" biológicas que denotaban la diferencia, le ha cedido en parte el lugar, a un racismo que distingue entre "marcas" culturales, tal vez menos visibles pero no menos significativas a la hora de definir la diversidad cultural; un "racismo sin razas" (...) cuyo tema dominante no es la herencia biológica sino la irreductibilidad de las diferencias culturales" (Balibar, E. 1988).

Este nuevo racismo o "racismo diferencialista" o "fundamentalismo cultural" se construye al interior mismo de las teorías culturalistas. Estas teorías, conocidas por su relativismo antropológico surgieron como crítica al racismo pseudocientífico y al etnocentrismo, pero sus postulados que interpretaban como nocivos los contactos entre las diferentes sociedades terminaron creando modelos estáticos y ahistóricos de las culturas.

En este punto acordamos con Contreras, J. cuando afirma:

A veces, la distancia entre el racismo y el antirracismo no es tan grande... A veces, la distancia entre el universalismo y el particularismo no es tan grande. Se pueden defender posturas contradictorias (racismo y antirracismo) desde presupuestos ideológicos semejantes (la defensa de uno o de todos los particularismos). Y, a la inversa, desde una misma postura - la de aceptar el pluriculturalismo- se puede ser racista o antirracista (Contreras, J. 1994:19).

Es esencial, en este marco, no perder de vista que la construcción de las diferencias, visibles o no entre los hombres, se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos que se apoyan por un lado, en la elaboración de marcos teórico - conceptuales y por otro, en la carga de significados, interpretaciones y representaciones que los actores sociales le atribuyen a esas diferencias. El recuperar las categorías gramscianas de hegemonía y sentido común se torna indispensable para poder dar cuenta de cómo desde algunos modelos hegemónicos se intenta elaborar una determinada visión del mundo, referida en este caso a conceptos como raza, cultura, identidad, etnia, etc., y de la forma en que, desde el sentido común de los sujetos se construye una concepción del mundo que se apropia de elementos parciales de esas teorías y de las experiencias particulares de la vida cotidiana.

Frente al pluralismo social de la escena contemporánea, varias son las "voces" que se alzan.

Para "unos", la "reacción" se basa en una vuelta a las "tradiciones", a lo "auténtico", a los "antiguos valores", despojando así a la realidad de su diversidad y quitándole a la "otredad" su carácter interpelador de nuestro etnocentrismo.

Para "otros", se trata de incorporar "lo diferente" bajo el ropaje de la tolerancia y el respeto, pero ocultando su atravesamiento con las condiciones estructurales de la sociedad.



Para "nosotros", en el abordaje de la "diversidad cultural", el reto se halla en re-pensar teorías y marcos ideológicos para esta problemática que ayuden a cuestionar y desenmascarar ambas propuestas, partiendo de su insoslayable imbricación con un contexto de creciente exclusión social.

EL CONTEXTO NACIONAL

Nuestro país no está al margen de estos procesos. Ya desde los '90 y especialmente desde 1992, asistimos a una reactualización conflictiva de la relación "nosotros - otros", de la que han dado cuenta de manera profusa los medios de comunicación. En esta relación, los componentes de intolerancia, xenofobia y discriminación se hacen cada vez más presentes, aparecen en la disputa por bienes y servicios (trabajo, educación, salud, vivienda...) considerados valiosos y que ahora resultan escasos como consecuencia de la crisis y la desigualdad estructural.

En rigor de verdad, las representaciones y prácticas estigmatizadoras no son nuevas en nuestra Argentina "*Crisol de Razas*".

La Argentina, en tanto entidad nacional "se consolidó en la primera mitad del siglo XX en torno a la noción idealizada de país de inmigrantes, fundamentalmente de origen europeo, (y no país con inmigrantes)" (Oteiza, E.; Aruj, R.1995). Esta percepción de la propia "identidad nacional" determina fuertemente las distintas ponderaciones que se realizan frente a los orígenes de los diferentes contingentes migratorios.

En este punto es importante hacer un breve repaso histórico de las construcciones estigmatizantes en nuestro país, ya que constituyen el contexto a partir del cual se puede dar cuenta de los sentidos y resignificaciones que asumen las actuales categorizaciones y prácticas discriminatorias.

A partir de la organización nacional, la conflictiva relación nosotros - otros fue encarada a través de la integración cultural, eliminando los aportes de la cultura popular, las viejas tradiciones nacionales y la de los grupos étnicos. La contradicción fundamental se basaba en el lema "*civilización o barbarie*" - incluyendo en el estadio de barbarie tanto a indígenas como a gauchos -, pero también fueron bárbaros todos aquellos inmigrantes que no se subordinaron al proyecto hegemónico del país. En este contexto, la educación tenía como función principal lograr el control social y la homogeneización de la sociedad con su consecuencia de exclusión y negación de la diversidad cultural existente.

Resultado de la crisis de 1930 se produce otra inmigración, del campo a la ciudad. El impacto del hombre del interior produjo una nueva construcción etnocéntrica de la diferencia. "Integrado" ya el inmigrante europeo a la sociedad porteña, los



nuevos sujetos objeto de la discriminación y la exclusión serán conocidos como "cabecitas negras" (Ratier, H. 1971).

A mediados de 1940, el desarrollo del capitalismo en nuestro país determinó sucesivas corrientes migratorias provenientes de los países limítrofes necesarias a la nueva etapa de industrialización y a la creciente demanda de mano de obra. Los contingentes migratorios provenientes de Paraguay, Bolivia, Uruguay y Chile, fueron acercándose a los centros de desarrollo regionales, a los grandes centros urbanos, al conurbano bonaerense y a la Capital Federal, dando lugar a la construcción de un nuevo estereotipo negativo que resaltaba la "inferioridad" del inmigrante latinoamericano. La crisis de los estados, el desempleo y la búsqueda de mejores perspectivas económicas acentuarán nuevamente, a comienzos de los '80 - ya terminada la dictadura en nuestro país -, estos movimientos migratorios.

Diversos especialistas señalan que las preferencias en nuestro país respecto a las políticas migratorias estuvieron orientadas hacia las corrientes europeas y nunca se ajustaron a las características de la migración limítrofe, una migración laboral de bajo nivel socio - económico y escasa calificación, la cual llega con el deseo de retornar a su país de origen en un futuro no muy lejano. Estos aspectos, sumados a la permisividad que ha tenido la legislación migratoria argentina en diversos períodos históricos, han incidido en la ilegalidad como característica saliente de la migración limítrofe⁴.

A nivel del contexto mundial, las migraciones internacionales adquieren magnitud desde mediados de la década de los '70. A la par que aumentan las migraciones de los países pobres a los países ricos se tiende en la mayoría de los estados tradicionalmente receptores a restringir la posibilidad de ingreso y permanencia en sus territorios, en forma paralela a la creación de grandes mercados regionales integrados que replantean las normas para el tránsito de las personas ya sea al interior de los mismos o entre ellos⁵.

También en nuestro país desde fines de los 80 y con mayor fuerza en los últimos años se han ido consolidando respuestas políticas que incluyen mecanismos más restrictivos y de mayor control que influyen en un aumento de la migración ilegal o clandestina. Esta situación determina graves problemas en términos de derechos humanos, como así también sociales y económicos⁶.

En el actual momento el "otro", aquel que adquiere una renovada visibilidad en tanto es erigido como "chivo expiatorio", es el inmigrante, y sobre todo el ilegal, de procedencia limítrofe, aunque no menos visible en el marco de nuestra ciudad, el que procede del interior del país.

En relación a la migración oriental se observó aproximadamente desde el año 1965 el arribo de coreanos y, en menor medida, chinos. La gran mayoría se ha instalado en Buenos Aires, aunque se encuentran también núcleos familiares asentados



en zonas rurales. Según Min Man-Shik:

Los inmigrantes coreanos viven en las áreas metropolitanas ayudándose mutuamente. Pero este *modus vivendi* no da una buena imagen ante la sociedad argentina (...) porque son considerados como comunidades cerradas y aisladas. (Min Man-Shik;1986).

Esta "guetización" refuerza en el imaginario colectivo ciertos rasgos negativos que la prensa ha fortalecido: "explotadores", "esclavizadores", "mafiosos", etc.

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACION

En los últimos años ha aumentado el interés de pedagogos y científicos sociales por la problemática de la "educación multicultural"⁶, debido a la presencia cada vez más significativa de las minorías étnicas en las escuelas.

Desde la Antropología, Dolores Juliano ha realizado un importante aporte en la comprensión del lugar que ocupa la escuela en las actuales coyunturas y la relación entre esta institución y la diversidad cultural:

{situación que)... . afecta todas las escuelas aún aquellas en que no hay hijos de inmigrantes, pues de las opciones que se realicen al respecto, dependerá en cierta medida las características que tome la convivencia en el futuro.(Juliano, D. 1993:8).

Nuestro trabajo parte de una consideración de la escuela como uno de los ámbitos más importantes para el tratamiento y el reconocimiento de la diversidad cultural, la discriminación y el racismo porque la escuela es una institución donde se enseña y aprende al respecto, campo de negociaciones que la interconectan con la sociedad global de la que forma parte, donde los sujetos participan, interactúan y resignifican su propia cotidianeidad.

En el apartado siguiente nos centraremos por un lado, en el análisis de las categorías de diversidad cultural, identidad y cultura tal como aparecen en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y, por el otro, en los indicios recogidos en el trabajo etnográfico realizado en dos escuelas de la Capital Federal, vinculados a las representaciones que los docentes tienen al respecto.

LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES

Uno de los aspectos de la transformación educativa iniciada con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, lo constituye la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) para la Educación general Básica.

Estos CBC, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación,



constituyen la base de los diseños curriculares jurisdiccionales. En la medida en que implican una decisión acerca de qué saberes se definen como obligatorios indican el tipo de normalización cultural que la escuela propone. Si bien el currículum quedará configurado a través de distintas instancias de elaboración, constituyen una primera definición de propuesta curricular. Como lo expresa el mismo documento: "son la matriz para un proyecto cultural nacional".

La importancia de este análisis radica en que todo currículum, como señala Tadeus da Silva, implica un proceso de constitución y posicionamiento; de constitución del individuo como un sujeto de un determinado tipo; y de sus múltiples posiciones en el interior de diversas divisiones sociales. Supone nociones particulares sobre las formas de organización de la sociedad y sus diferentes grupos; cuáles formas de conocer son válidas y cuáles no lo son; cuáles voces son autorizadas y cuáles no lo son; cómo y cuáles grupos sociales son representados y cuáles quedan excluidos de cualquier representación; cómo las diferentes identidades sociales son formadas y a través de qué relaciones de poder; o sea, de qué forma son creadas, mantenidas o reproducidas las relaciones de dominación y subordinación entre los grupos sociales (Tadeus da Silva mimeo).

De los CBC, elegimos el tratamiento de los contenidos del área de Ciencias Sociales. Tradicionalmente, este campo cumplió un papel más ideológico que de formación científica, orientado a la formación de una identidad nacional y una historia compartida.

Es importante recordar que nuestro sistema educativo se constituyó orientado a la integración, tanto de los hijos de los habitantes del país que pertenecían a realidades locales diferentes como de los inmigrantes que procedían de países con idiomas, tradiciones y costumbres distintas. La escuela común fue concebida para la formación de ciudadanos con sentido de pertenencia a una nación por encima de las particularidades regionales, sociales, étnicas, a través de una oferta uniforme en términos de reglamentaciones, formación docente y currículum. Se trataba de igualar a través de un camino único.

Hoy asistimos a un cambio en relación a este paradigma de homogeneización y negación/ocultamiento de las diferencias socio-culturales.

A partir de la recuperación de la democracia en nuestro país, fueron apareciendo en algunos discursos y prácticas pedagógicas las temáticas relacionadas con la diversidad cultural, el lugar de las minorías y la discriminación. Esto coincide con lo señalado por J. Sarramona:

La concepción de la democracia como el derecho a la diferencia, unido al reconocimiento social y legal de las culturas minoritarias, ha traído la necesidad de variar los tradicionales planteamientos de la escuela... (Sarramona, J. 1994:10).

La nueva propuesta curricular recupera estas problemáticas otorgándoles un alcance nacional.



Sin embargo, la relación "nosotros - otros" se plantea desde una recuperación "acrítica" de la diversidad y la diferencia cultural apoyándose en los nuevos discursos de tolerancia y respeto por el "otro". La incorporación de la diversidad en el discurso educativo actual está teñida por un progresismo humanista o por lo que Giroux llama "humanismo cívico - cortés" (Giroux, H. 1993:190). Desde el pluralismo democrático se plantea aceptar las diferencias como partes constitutivas de la sociedad, construyendo una igualdad "desde arriba" a partir del simple conocimiento de los "otros". Como afirma el mismo autor:

La diferencia, ya no simboliza una amenaza de ruptura. Por el contrario, ahora representa una invitación a que diversos grupos culturales se tomen de las manos bajo la bandera democrática de un pluralismo integrador... (Giroux, H.1993: 190).

En los Contenidos Básicos Comunes se enuncia:

El conocimiento de la diversidad cultural entre los seres humanos (...) permite asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás (...), de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros⁷.

Esta lectura lineal de la complejidad que representa la aceptación o no de los "otros" niega los procesos de discriminación y racismo que se dieron precisamente a partir del conocimiento de la otredad. "Conocer" a las sociedades no europeas desde el inicio de los procesos de conquista y colonización le permitió al imperialismo decimonónico someter y eliminar a todas aquellas sociedades que no entraban dentro de las "pautas" de vida de la sociedad occidental. Incluso, si nos remontáramos al siglo XVIII veríamos que desde el humanismo romántico la pregunta por las diferencias culturales o físico-biológicas remitió al problema del "origen", estableciéndose a partir de ese momento una primer tipología de corte pre-evolucionista basada en la diferenciación de dos tipos de sociedades, "*simples y complejas*".

En las postrimerías del siglo XX, la globalización, la fragmentación, el resurgimiento de nacionalidades e identidades, plantean la necesidad de nuevos abordajes conceptuales para el conocimiento de la otredad. Conocer simplemente la diversidad que existe en el mundo o en nuestra propia sociedad no nos asegura en absoluto el respeto y la aceptación de la diferencia si no incorporamos a este conocimiento la perspectiva del análisis de las contradicciones y la desigualdad social. Conocer por conocer, contrariamente, podría afirmar el etnocentrismo, el prejuicio y la construcción de estereotipos negativos propios del sentido común o justificar prácticas xenófobas y racistas.

Continuando esta línea de análisis de los CBC, nos encontramos nuevamente con el discurso de culturalismo acrítico:

El estudio de las trayectorias seguidas por diferentes sociedades permite reconocer también la variedad de conductas y de formas de organización social y cultural que han adoptado los seres humanos en su afán por responder a sus necesidades



básicas, concretar sus proyectos y satisfacer los intereses y afanes más diversos. Frente a intereses y objetivos semejantes, en diferentes ámbitos se despliegan prácticas y se consolidan normas y principios culturales disímiles⁸.

Según esta concepción, las distintas culturas aparecen como entidades separadas entre sí, diferenciadas en tiempo y espacio y por las variadas formas de satisfacer sus necesidades básicas. La Antropología Crítica ha cuestionado largamente las teorías funcionalistas y estructural funcionalistas precisamente por pensar a las sociedades en totalidades aisladas y armónicas, estructuradas orgánicamente, con instituciones que tienen como función satisfacer las necesidades de los individuos. Pero esta concepción de la sociedad es recuperada de forma constante en los nuevos contenidos⁹. Parecería que el modelo neoconservador necesita nuevamente de la teoría de la cohesión, el orden y la armonía para enmascarar los procesos de exclusión y desigualdad social que el mismo modelo produce.

De manera coherente con esta visión de una sociedad armónicamente integrada, algunos de los logros que se esperan de los alumnos al finalizar la educación básica es reconocer "en las sociedades latinoamericanas el encuentro¹⁰ entre diferentes culturas: indígenas, europeas y africanas". ¿Esta lectura hizo que nos preguntáramos, qué esconde esta inocente idea del encuentro?. ¿Podemos construir una identidad latinoamericana que niegue el genocidio, el etnocidio y la esclavitud?. ¿Qué espíritu crítico se espera formar en los alumnos, muchos de los cuales pertenecen a las culturas sometidas por la conquista?. ¿Cómo podrán estos mismos alumnos dar cuenta de la diversidad cultural, la marginación y discriminación que existe en la sociedad¹¹, si antes no comprenden que no hay "encuentro" entre diferentes culturas sino presencia de diversidades atravesadas por relaciones de desigualdad?.

Parecería que en esta propuesta educativa se ha omitido la explicación de cómo y por qué se ha expandido el capitalismo imponiendo un modelo universalizado por la cultura occidental. Esta no es cuestionada por los CBC, sino por el contrario aceptada como "matriz de elementos": democracia e industrialización¹².

Concordamos con Giroux cuando dice (para el contexto norteamericano):

Lo que tenemos aquí, es un intento por incluir el concepto de diferencia dentro de un discurso y un conjunto de prácticas que fomenten la armonía, la igualdad y el respeto en el interior de diversos grupos culturales y entre ellos. Tras este modelo de igualitarismo, se halla una pedagogía cuyo objetivo, a la postre, es el de tomar estos distintos grupos culturales y tejerlos a manera de formar un tapiz ideológico que, de hecho, apoye una tradición y una forma de vida occidental dominante, caracterizada por su supuesto respeto por la expresión de distintas tradiciones culturales, a la vez que ignora las relaciones asimétricas de poder dentro de las cuales funcionan estas diferentes tradiciones... (Giroux, H. 1993:190).

Finalizamos este análisis con el concepto de cultura:



Se entiende por cultura al conjunto de reglas, creencias, principios y modos de comprender el mundo, desde los más hasta los menos evidentes, que orientan y confieren determinada significación a la conducta de los hombres y mujeres que los comparten (...). La cultura es el resultado del sentimiento y el pensamiento humano, expresados a través de las creaciones artísticas, de las creencias religiosas, de los descubrimientos científicos, de la reflexión filosófica, de la producción literaria y de las prácticas anónimas a través de las cuales unas generaciones transmiten a otras sus saberes (...) todos los seres humanos tienen culturas y todas las culturas poseen un cierto grado de coherencia¹³.

Pensar la cultura en estos términos obedece a ciertos supuestos elaborados por la Antropología Clásica¹⁴:

- * las conductas se definen por prácticas estables y sistemas de valores.
- * esto permite a la cultura organizar la totalidad social.
- * la cultura se aprende de forma individual y por socialización familiar.
- * las culturas como sistemas simbólicos tienen coherencia interna y permiten la integración social¹⁵.

Estas conceptualizaciones, de clara raíz culturalista, deben ser sometidas a crítica. Como afirma M. R. Neufeld:

Los enfoques culturalistas hacen caso omiso de la crisis que ha atravesado el concepto de cultura: crisis del contenido relativista del concepto de cultura; crisis de la relación una sociedad - una cultura, que se hace evidente en el abordaje de las sociedades complejas; crisis del concepto totalizador... (Neufeld, M. R. 1987:259)

Esta interpretación de la cultura dentro del actual programa educativo guarda coherencia con la política del consenso neoliberal (Giroux, H. 1992). La cultura deja de ser un espacio de lucha por la hegemonía donde se enfrentan los diferentes grupos y clases sociales, para transformarse en una entelequia "descriptiva" y "esencialista" de la diversidad cultural.

LA ETNOGRAFIA ESCOLAR

El trabajo etnográfico se realizó hasta el momento en dos escuelas de la Capital Federal ubicadas una en el barrio de Barracas y otra en el de Flores. Partimos de una primera caracterización de sectores de la ciudad, que constituyen escenarios de la diversidad cultural y también lugares donde se produce la construcción de identidades sociales discriminadas. Así, Barracas, Flores, Villa Soldati, Pompeya presentan "marcas" de la presencia de los "otros": paraguayos, bolivianos, peruanos, coreanos y migrantes internos¹⁶. En este sentido, podemos ver cómo en el tipo de ocupación del espacio urbano se expresa un entrecruzamiento entre desigualdad social y diversidad cultural.



Estas mismas diferencias aparecen en la distribución de la matrícula escolar de origen extranjero. Del total de la matrícula escolar de la MCBA, según datos del año 1994, aparecen 8010 alumnos de origen extranjero, de los cuales el mayor grupo es de origen boliviano (35,2%), seguido por los paraguayos (19,1%), uruguayos (18%) y asiáticos (7,9%). En el caso de bolivianos, paraguayos y asiáticos, su concentración es muy marcada en algunos distritos escolares. Asimismo, dentro de cada uno de ellos tenemos escuelas "típicas" que se caracterizan por una presencia más acentuada de alumnos procedentes del interior del país, de países limítrofes, asiáticos o combinaciones de ciertas minorías. Esto responde, por un lado, a decisiones familiares de diversa índole y, por otro, a políticas sobre la matrícula que detente cada escuela en particular y que suele corresponder a una historia institucional previa¹⁷; así tenemos la "escuela selectiva", "la escuela de la villa", "la escuela de los bolivianos", "la de los paraguayos", "la escuela de los coreanos", etc.. Estas historias quedan en el imaginario de la institución, en las representaciones de los docentes y de las familias, produciendo en algunos casos el sobredimensionamiento de la presencia del "otro".

Somos conscientes de que existen en las representaciones estigmatizadoras una mezcla de "marcas" de clase, residenciales y étnicas difíciles de desentrañar¹⁸. La "representación" es la forma de percibir, conceptualizar y significar los procesos sociales desde modelos ideológicos conscientes e inconscientes, construidos históricamente, desde la cual se otorga sentido a las categorías sociales. Estas representaciones, además, son generadoras de prácticas concretas ya que no existe representación sin prácticas social, aunque esta relación no se da de manera mecánica ni lineal (Grimberg, M. 1986:12). En nuestras observaciones, como consecuencia de la utilización del enfoque etnográfico, registramos tanto las representaciones como las prácticas de los docentes. Nos ocuparemos aquí del análisis de las representaciones y sentidos que los mismos construyen sobre la diversidad y la diferencia. Queremos aclarar que si bien aparece en la exposición del registro etnográfico una gran variedad de representaciones prejuiciosas, estigmatizadoras y estereotipadas acerca del "otro", esto no intenta sugerir que los docentes conformen una totalidad que comparta un conjunto homogéneo de representaciones y prácticas acerca de las minorías. Muchos maestros poseen un "sentido común crítico" sobre la realidad a la cual pertenecen y en la que actúan.

Los datos que presentamos a continuación son, por una cuestión de espacio, una selección de indicios recogidos en el trabajo de campo.

La escuela situada en el barrio de Barracas es considerada como la "escuela de los paraguayos", porque tradicionalmente la villa de la cual proceden los alumnos tuvo predominio de inmigrantes de esa nacionalidad. Sin embargo, los datos extraídos de los registros de asistencia muestran que sólo un 5,6% de los alumnos es de origen extranjero; en números absolutos, 36 extranjeros, de los cuales 29 son paraguayos. Si



nos referimos a la nacionalidad de los padres encontramos una mayor proporción de extranjeros, pero que tampoco estaría justificando esa tipificación de la escuela que hemos señalado.

Una primera caracterización diferenciadora detectada en algunos docentes, en la construcción del otro, se basa en la ubicación socio-económica: los alumnos "son iguales en la pobreza", con todos los estigmas de carencia con que se representan a los pobres urbanos (carencias afectivas, de estimulación, nutricionales, de desorganización familiar, etc.). A su vez, aparece la villa como lugar de igualación de sus ocupantes¹⁹; lugar donde se borran las diferencias previas: "no hay diferencias por nacionalidades, se igualan, se ambientan en la villa sea del interior o de otros países...".

No obstante, estas representaciones surgen entremezcladas con otro tipo de construcciones de la diferencia en las que se emplean distintas categorías sociales. Por ejemplo, las que distinguen entre la pobreza del campo con la pobreza de la ciudad: "la pobreza del campo es digna, acá (en la villa) hay gente ya entregada...". Hablando en relación a los chicos que llegan del interior del país, algunos maestros afirman "... la mayoría fue a esas escuelas de campo, traen valores, algunos están alfabetizados (...) venían más contenidos y cuando llegan acá se vuelven más quedados (...) se integran sí, pero mal".

Otra de las diferenciaciones encontradas están referidas a las representaciones que se construyen acerca de los derechos que otorga la nacionalidad: "...los del Paraguay vienen a quedarse, a quedarse (...) y hablan de sus derechos peleando por la tierra (...) esta situación con los que vienen (...) se los subvencionan, tienen becas, se les da educación, se les da merienda, se les da, se les da, (...) hospital (...) me viene un correntinito y yo le doy la vacante a él que es argentino...".

También encontramos representaciones referidas a la cultura, en las que se simplifican y generalizan características individuales a todo el colectivo cultural "... los bolivianos sí se diferencian más, se separan, tratan de juntarse entre ellos, ir a la misma escuela..."; "... los bolivianos son diferentes, más tranquilos, si vos entrás a un aula te das cuenta de quién es por el aspecto, la personalidad"; "¿...los paraguayos son más enérgicos, por cualquier cosa saltan... viste a Sergio?, no te das cuenta?, es diferente, es enérgico en los modos, la forma de hablar, (...) la hermana que está en cuarto es igual...".

Pero en contraposición a estas expresiones de algunos docentes, encontramos otras voces, minoritarias pero significativas, que toman en cuenta la complejidad del problema, por ejemplo la última directora de esta escuela plantea un proyecto institucional para el '96, relacionado con "el ser villero y la discriminación": "... en la escuela se refuerza este estigma y esto no puede ser, una cosa es que el chico lo traiga y otra que se lo refuerce en la escuela..." y menciona los prejuicios de los maestros en relación a los alumnos. Alude a la percepción que en la escuela tienen sus integrantes de la propia historia institucional en el sentido que "ésta era una escuela



con su fama... hasta que empezó a llegar gente de la villa...”, “se piensa que a partir de ese momento la escuela empezó a caer” y se pregunta entonces “por qué no la levantaron”.

La otra escuela en la que trabajamos se encuentra situada en el barrio de Flores, muy próxima a un centro comercial de venta de indumentaria. En el barrio encontramos la presencia de varias colectividades. Los coreanos tienen en esa zona su lugar de trabajo (comercios y talleres de venta y fabricación de ropa), aunque no necesariamente su lugar de residencia. Encontramos también a los “históricos” habitantes de la zona, familias judías en su mayoría ortodoxas, y a numerosas familias de bolivianos, peruanos y migrantes internos que habitan por lo general en hoteles, pensiones y “casas tomadas” próximas a la estación Flores del ferrocarril. La escuela recibe a la población del barrio y a los niños que viven en la zona oeste del conurbano bonaerense, cuyos padres o familiares a cargo trabajan en el Hospital Alvarez o inmediaciones.

Para la directora de la escuela: “tenemos de todas las razas y todas las clases”; para algunos maestros hay muchos coreanos, para otros hay más peruanos y bolivianos y, los menos, no encuentran en la escuela “diversidad cultural”. Remitiéndonos al registro, los niños extranjeros llegan sólo a un 4,9% incluyendo inmigrantes limítrofes y orientales, en su mayoría coreanos y algunos de origen chino que llegaron hace poco tiempo a la escuela. Como en la otra institución, encontramos mayor número de padres extranjeros, pero tampoco es tan significativa su cantidad.

También en este caso se percibe de forma sobredimensionada la diversidad y se generaliza a partir de 3 o 4 casos la “cultura” de los bolivianos, de los peruanos o de los coreanos: “los coreanos son más inteligentes, (...) son rápidos en matemáticas (...), tienen más espiritualidad en lo que escriben, si vos ahí ves una plante verde, ellos ven algo más (...), son más disciplinados (aunque) son orgullosos, no vienen con actitud humilde de extranjero (...) nos usan, usan la escuela de puente”; “algunos coreanos se hacen los que no entienden para pasarla bien”; “la mujer coreana es muy sumisa, no habla, el que viene a la escuela siempre es el padre”; “los bolivianos y peruanos son muy lentos, atrasados, no se puede esperar otra cosa de una cultura milenaria, atrasada (...) es natural que sean así”. Incluso algunos docentes piensan que para evitar que los chicos bolivianos o peruanos sufran, los padres tendrían que mandarlos a escuelas donde sean mayoría: “así se integrarían mejor, acá hay dos o tres por grado, son más evidentes y los otros ven esas diferencias y los cargan”.

Las percepciones olfativas también sirven para construir marcas identificatorias de los “otros”. En una charla que realizamos a fin de año con los maestros, algunos expresaban: “¿pero vos no les sentís el olor a los coreanos?, es muy fuerte, tienen un olor a ajo penetrante”; “cuando alguno se te acerca, enseguida te das cuenta, hasta un taxista me comentó que cuando se suben coreanos al auto, le dejan un olor...”; “el olor es hasta más fuerte que el de los bolivianos, imagínate”.



Algunos docentes plantean: "acá hay dos escuelas en una, una cosa es el turno tarde y otra el turno mañana". A la mañana asisten niños pertenecientes a los sectores medios de la sociedad y se concentra la mayor cantidad de coreanos: "a la mañana no se ve tanta pobreza, los chicos vienen limpios y alimentados". A la tarde asisten mayor cantidad de los niños de casas tomadas, hoteles, hogares infantiles o que vienen del conurbano oeste; dentro de este turno es donde hay mayoría de inmigrantes limítrofes y migrantes internos. Muchos de los docentes describen a las familias de los chicos del turno tarde como "muy desorganizadas (...) no se preocupan por sus hijos, los dejan hasta tarde en la calles o se quedan viendo a Tinelli, vagabundean o van al polideportivo y después se levantan a la hora de entrar a la escuela (...), los padres de estos chicos nunca vienen a buscar los boletines".

La escuela se muestra al barrio y a la "comunidad educativa" como un lugar "donde se trabaja" y se promueve la "calidad". Un cartel pegado en la puerta señalaba: "Si ésta no es la calidad educativa, la calidad dónde está?". Pero para algunos maestros el prestigio de la escuela cayó cuando: "hace dos años que dejan entrar de todo, cualquier elemento, hay demasiados extranjeros y no de los mejores (...)"; "la escuela antes no era así, ahora por el miedo al cierre de secciones, se toma lo que venga, en todos los grados hay uno o dos inmigrantes, nos entorpece el funcionamiento de la escuela".

Si bien para muchos maestros la existencia de "problemas en el grado" o al interior de la institución se debe a la presencia de niños de diferente procedencia étnica, otros, aunque sean los menos, expresan: "más que un problema de procedencia cultural de los chicos, es un problema de clases, hay chicos cada vez más pobres en las escuelas de Capital..."; "...muchos de nosotros no podemos aceptar que ya somos tan pobres como los chicos a quienes educamos y por eso despreciamos su forma de vida y su cultura y tratamos de diferenciarla de la nuestra, como si fueran cosas distintas...".

REFLEXIONES FINALES

La multiplicidad de representaciones y sentidos que los docentes le otorgan a la diversidad cultural en las escuelas donde hay niños pertenecientes a minorías étnicas y de clase presentan tanto continuidades como quiebres con lo que los nuevos contenidos curriculares proponen.

Por un lado, encontramos una continuidad en las concepciones relativistas / esencialistas referidas a la consideración de la diferencia y diversidad cultural. En este punto es importante recordar que ya en otros trabajos se ha advertido que la apropiación no crítica del relativismo cultural ha llevado a depositar en una supuesta "distancia cultural entre la cultura de los niños y la cultura escolar", las causas del fracaso escolar²⁰.



La etnografía presentada muestra que esta concepción mantiene su vigencia con consecuencias desfavorables para los aprendizajes de los alumnos, su autoestima y futuro educativo.

La recuperación de los valores de la tolerancia y el respeto, destacables por cierto, quedan desdibujados ya que la incorporación de la diversidad y la diferencia cultural en los CBC desconoce los procesos de desigualdad estructural que las configuran imprimiéndoles determinadas significaciones sociales.

Al respecto conviene no olvidar que el "deber ser", tan presente en las instituciones educativas, puede llevar a planteos formalistas, donde se traten ciertos temas como obligatorios, sin problematizar la contradicción de realizar clases y talleres dedicados a tratar la tolerancia y un currículum oculto de discriminación cotidiana²¹. A lo que se agrega que, en el marco de la improvisación con que se lleva a cabo la reforma, se coloca al docente indefenso y librado a un voluntarismo para cumplir "lo que se baja".

Las representaciones presentes en las escuelas estudiadas dan cuenta de esto pero también de la existencia de docentes que se los apropian en una dirección crítica.

Hemos advertido cómo el empleo de ciertas categorías pueden resultar ficciones simplificadoras y esquematizantes con las que se pretende captar la complejidad de la realidad social. Sin embargo, el tipo de enunciación de los CBC podría dar pie a distintas interpretaciones acerca de cómo se construyen las diferencias socio-culturales: desde posiciones que indaguen sobre los mecanismos y procesos que se ponen en juego en su construcción, con perspectiva histórica, hasta el peligro de traducir las diferencias en una descripción folklórica, superficial, o exagerar las diferencias etnizando al inmigrante (aún provinciano). En este continuum - creemos hasta el momento - se ubican los maestros de estas escuelas.

Desde la prescripción curricular hasta el currículum real existen diversas mediaciones, entre ellas las que realizan los docentes. En este sentido, en la interacción cotidiana en el aula asume un papel clave lo actitudinal, especialmente en el abordaje de estas temáticas, en la medida en que se ponen en juego valores, representaciones sociales, adscripciones e identificaciones de diversa índole, atravesadas por aspectos como la edad, la formación y capacitación del docente, sus experiencias de vida y profesionales, su extracción social... . Todo este entramado, individual y social, entrará en juego cuando trabaje con los alumnos temas como: ¿somos diferentes?, ¿somos semejantes?, ¿en qué?...

A su vez, el tratamiento de la diversidad cultural también estará condicionado por las propias historias institucionales de cada escuela y la imagen que cada una de ellas tenga de sí misma. También aquí nos podemos preguntar cuáles serán las connotaciones que tendrá esta problemática en la "escuela selectiva", en la "escuela de los paraguayos", etc.?



Por último quisiéramos señalar que además de las posibles consecuencias del sesgo funcionalista presente en los contenidos curriculares analizados, en ellos aparecen mencionadas categorías como identidad, universalismo, particularismo, comunidad, que constituyen nudos polémicos, que atraviesan las ciencias sociales y que implican supuestos que deberían explicitarse.

Al respecto, Juliano, D. plantea:

... Desgraciadamente, ni el universalismo que señala "todos somos iguales" ni el relativismo que proclama "todos tenemos derecho a ser diferentes" evitan la realidad de la existencia de un mundo fuertemente jerarquizado, en que algunas sociedades dominan política y económicamente a otras. Encontrar las palabras exactas no cambia esta realidad, pero discursos mal contruidos ayudan a legitimarla... (Juliano, D. 1994:43)

Nuestro trabajo intentó mostrar - a partir de un enfoque interdisciplinario - por un lado, los vacíos, silencios y enmascaramientos que subyacen a la aparente neutralidad y objetividad de la propuesta curricular y por el otro, cuáles y sobre qué categorías e imágenes se apoyan y significan cotidianamente las representaciones que los docentes construyen acerca de la diversidad cultural.

La importancia de estos análisis radica en que, tal como plantea Giroux, H.: *En las escuelas no sólo se enseñan materias académicas, sino que también, en parte, se producen subjetividades o conjuntos particulares de experiencias del estudiante que en sí mismas forman parte de un proceso ideológico... (Giroux, H. 1993:285)*

La escuela es uno de los ámbitos productores de subjetividades e identidades por excelencia y las formas en que se piense y actúe en relación a la diversidad cultural influirá en la dirección que tomará esa producción.

Y, finalmente, en relación a los CBC, lo más importante a destacar, como afirma Flecha, es que:

Se está obviando una reflexión sobre el hecho de que la sociedad de la que son parte estas reformas de la enseñanza no sólo es diversa sino desigual. Esta laguna puede provocar que bajo el manto de la adaptación a la diversidad, lo que fundamentalmente se dé sea en realidad una adaptación a la desigualdad, en lugar de un intento de irla superando (Flecha, R. 1994:74).

Y agregamos que es dentro de esta sociedad desigual donde se fortalece el racismo cotidiano y se construyen una vez más las barreras y fronteras que separan a los "unos de los otros".

NOTAS

1. La noción de "racismo diferencialista" pertenece a P.A. Taguieff en Balibar, E.: ¿Existe el neorracismo? (op. cit) y la de "fundamentalismo cultural" a V. Stolcke en Juliano, D.: "Educación Intercultural" (op. cit).



2. La estimación del año surge del análisis y relevamiento hemerográfico que se realiza en el marco del proyecto de investigación UBACYT al que pertenecemos.
3. Ver Sassone, S.: "Migraciones ilegales y amnistías en la Argentina", en Estudios Migratorios Latinoamericanos. Año 2.Nº6-7. 1987. Bs As. Como ejemplo de esta preferencia cita el Art. 2 de la Ley 22439/81.
4. Ver MARMORA, L.: "Las migraciones en el proceso de integración de las Américas" en Estudios Migratorios Latinoamericanos. Año 8. Nº23 1993. Bs As.
5. Proyecto de Investigación "Los "usos" de la diversidad cultural en un marco de neoconservadorismo. Continuidades y rupturas entre escuela y sociedad". UBACYT 1994/97.
6. Entre otros autores que abordan esta problemática recuperamos a Jordán, J.; Juliano, D.; Giroux, H.; Flecha, R., citados en la bibliografía y algunos artículos aparecidos en la Revista Perspectivas de la Unesco (op. cit)
7. Ver Introducción de los CBC para Ciencias Sociales, pág. 171.
8. Ver Bloque 2: Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural, pág. 180, del Cap. de Ciencias Sociales.
9. Ver Bloque 3: Las actividades humanas y la organización social, pág. 184. Ibid
10. El remarcado es nuestro.
11. Entre las expectativas a alcanzar por los alumnos se mencionaba en el borrador: "Serán capaces de dar cuenta de los hitos claves y de reconstruir los procesos a través de los cuales se han gestado y consolidado las principales características del mundo contemporáneo: la globalización y la fragmentación, el sistema político democrático, la concentración en megalópolis signadas por la diversidad y la movilidad de los grupos sociales, la marginación y la discriminación social y los movimientos contra éstas, etc.". Comprobamos que en la versión definitiva aprobada por el Consejo Federal de Cultura y Educación este objetivo fue eliminado. Si su formulación ya era cuestionable, su ausencia acentúa la acriticidad del tratamiento de esta temática.
12. Ver Bloque 2, pág.181, Ibid.
13. Ver Bloque 3, pág.186, Ibid.
14. Para ver la crítica y redefinición del concepto de cultura revisar los trabajos de autores como E. Rockwell, García Canclini, D. Juliano, M.R. Neufeld y otros.
15. Ver Rockwell, E. 1980.
16. Primer informe parcial del proyecto "Los "usos" de la diversidad cultural ..." (op. cita)
17. En Montesinos, M. P.: "Usos y sentidos del espacio escolar. Estudio de caso en una escuela urbano - marginal de la Capital Federal". Mimeo 1992.
18. En Sinisi, L.: "Integración, discriminación y desigualdad en un contexto escolar multicultural". Mimeo 1995.
19. Ver Grassi, E.: "¿Dónde viven los trabajadores?. Condiciones de trabajo, reproducción y la cuestión de los prejuicios" (op. cit).
20. Ver en Pallma, S.: "Escuela y Marginalidad", ponencia presentada al IV Congreso de Antropología Social. Olavarría 1994. Neufeld, M. R.: "Estrategias familiares y escuela", ponencia presentada al II Congreso de Antropología Social. Bs. As. 1985. Sinisi, L.: "Diversidad cultural y discriminación étnica en la escuela primaria". Ponencia presentada en el IV Congreso de Antropología Social, Olavarría 1994 y "La discriminación étnica en la



escuela. Planteos para un abordaje crítico". en Revista Meridianos N° 2, Año 3. 1994.
 21. En Octubre de 1995, en la escuela de Flores se realizaron talleres sobre "Educación para la tolerancia, integración y no discriminación", siguiendo un instructivo que bajó la Secretaria de Educación, según las ordenanzas 47.857, 48.868 y 48.879, de los cuales relevamos datos significativos.

BIBLIOGRAFIA

- BALIBAR, E.: "Existe un Neorracismo?", en Wallerstein, I y Balibar, E.: Raza, Nación y Clase. Editorial IEPALA, Madrid, 1991. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. República Argentina. 1995.
- CONTRERAS, J. (comp.): Los retos de la Inmigración. Racismo y Pluriculturalidad". Talasa ediciones, Madrid, 1994.
- COURTIS C. Y SANTRILLAN L.: "Exclusión simbólica y medios de comunicación: Peruanos y coreanos en la prensa". Ponencia presentada al V Congreso de Antropología Social, La Plata, 1997.
- FLECHA, R.: "Las Nuevas Desigualdades Educativas", en Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. VV.AA. , Editorial Paidós, Barcelona, 1994.
- GARCIA CANCLINI, N.: "Cultura y Sociedad: Una introducción", en Cuadernos de divulgación e información para maestros. México, 1981.
- GIROUX, H.: "Multiculturalism as border pedagogy". University of Barcelona, Abril 1992. Mimeo
- GIROUX, H.: La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna. Editorial Siglo XXI. 1993.
- GRAMSCI, A.
- GRASSI, E.; HINTZE, S. Y NEUFELD, M.R. Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural. Espacio Editorial. Bs. As. 1994
- GRASSI, E. "¿Dónde viven los trabajadores?. Condiciones de trabajo, reproducción y la cuestión de los prejuicios". en Hintze, S.; Grassi, E. y Grimberg, M. Trabajos y Condiciones de Vida en Sectores Populares Urbanos. Centro editor de América Latina. Bs. As. 1991
- GUINZBURG, C. ;
- HABERMAS, J. "La utopía como consenso sobre el pasado" en Delfino, S. (comp.) La mirada Oblicua. Editorial la Marca. Bs As. 1993.
- JORDAN, J.; La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Ed. Paidós. Barcelona. 1994
- JULIANO, D.: "Las minorías étnicas en la Argentina. La autorreproducción social y el tratamiento de la diferencia (1880 a 1980)". Memoria de Investigación. 1993
- JULIANO, D.: Migración extracomunitaria y sistema educativo: el caso latinoamericano", en Contreras, J. (comp.). Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad. Editorial Talasa, Madrid. 1994.
- JULIANO, D.; Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. Editorial Eudema, Barcelona. 1993.
- MARMORA, L.: "Las regularizaciones migratorias y las políticas de migración en la



- Argentina", en Revista Argentina de Política Económica y Social, Bs. As. 1984.
- MARRAMAQ, G.: "Paradojas del universalismo", en Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Mayo 1994.
 - MCLAREN, P.: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna. Cuadernos Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Entre Ríos.
 - MENENDEZ, E.: "Colonialismo y Racismo: Introducción al análisis de las teorías en Antropología", en Revista Índice, Año I, N83, Bs. As. 1968.
 - MINSBURG, N.: "América Latina ante la globalización y transnacionalización de la economía", en Minsburg, N. y Valle, H.: El Impacto de la Globalización. La Encrucijada Económica del Siglo XXI, Ediciones Letra Buena. Bs. As. 1994.
 - MONTESINOS M.P. y PALLMA S.: "Las marcas de la diferencia en la ciudad: 'Los sospechosos de siempre'. Ponencia presentada al V Congreso de Antropología Social, La Plata, junio 1997. Publicado en Actas del V Congreso de Antropología Social, La Plata, 1998.
 - MONTESINOS, M.P; PALLMA, S. Y SINISI, L.: "¿Desiguales o Diferentes?. Dilemas de los "Unos y los Otros" (y de Nosotros también)". Ponencia presentada a la V Reuniao do (Merco) Sul. Cultura e Globalizacao. Setiembre. 1995
 - MONTESINOS, M.P; PALLMA, S. Y SINISI, L. "Notas sobre la diversidad cultural. Aproximaciones críticas acerca de la construcción de la diferencia en la nueva propuesta curricular y en la vida cotidiana escolar". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Educación, Crisis y Utopías. Bs. As. Julio 1996.
 - MIN MAN-SHINK: "Inmigración Oriental a América Latina", en Corea e Iberoamérica. Vol. 2, Setiembre 1986.
 - MORGENSTERN de FINKEL, S.: "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha" en Revista de Educación. N8 283. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. 1987.
 - NEUFELD, M.R.: "Crisis y Vigencia de un Concepto; La Cultura en la Óptica de la Antropología", en Manual de Antropología. Editorial Eudeba. Bs. As. 1994.
 - NEUFELD M.R. Y THISTED A.: "El crisol del razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento". Ponencia presentada a las Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata. Octubre 1996, Rosario.
 - NEUFELD M.R. Y THISTED A.: "La producción social de la singularidad del sufrimiento". Ponencia presentada al V Congreso de Antropología Social, La Plata, 1997. Publicado en Actas del V Congreso de Antropología Social.
 - NOVICK, S.: "Las políticas inmigratorias argentinas en su expresión jurídica. Una experiencia secular", en Estudios Migratorios Latinoamericanos. Año I. N8 2. Bs. As. 1986.
 - OTEIZA, E. Y ARUJ, R.: "Inmigración Real, Inmigración Imaginaria y Discriminación en la Argentina". Ponencia presentada a V Jornadas sobre Colectividades. IDES. Julio 1995.
 - PAVIGLIANITI, N.: "Algunas precisiones sobre las políticas educativas de la recomposición neoconservadora, la dura de los ochenta y la modernizante de los noventa". Mimeo. (S/f).
 - PERROT, D. Y PREISWERK, R.: Etnocentrismo e Historia, Editorial Nueva Imagen. México, 1979.
 - PUIGGROS, A.: "Sistema Educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino", en Propuesta Educativa. Año 2. N° 2. Flasco. Bs. As. 1990.



- ROCKWELL, E.: "Antropología y Educación: problemas en torno al concepto de cultura". Mimeo. México. 1980.
- ROCKWELL, E.: "La dinámica cultural en la escuela", en *Cultura y Escuela: La reflexión actual en México*, Elba Gigante (coord.), Serie Pensar la Cultura, México. 1991 (en prensa).
- SASSONE, S.M.: "Migraciones Ilegales y Anamistías en la Argentina", en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 2, N° 6-7. Bs. As. 1987.
- SINISI, L.: "Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica". Publicado en *Actas del V Congreso de Antropología Social*, La Plata, 1998.
- STUART HALL: "Nuevos Tiempos", en Delfino, S. (comp.) op. cit.
- TADEUS da SILVA, T.: "Currículo, conhecimento e democracia: as licoes e as duvidas de dúas décadas", en *Cuadernos de Pesquisa*. Sao Paulo. 1990
- TADEUS da SILVA, T.: "Alienígenas Na Sala de Aula". Mimeo.
- TADEUS da SILVA, T.: "Currículo e Identidade Social: Territorios Contestados". Mimeo
- TADEUS da SILVA, T.: "O Projeto Educacional Moderno: Identidade Terminal?". Mimeo.
- TADEUS da SILVA, T.: "Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna". Mimeo
- TAMBIAH, J.S.: "Conflicto étnico en el mundo actual", 1989, en Serie Fichas de Cátedra. Ficha N°1, Cátedra Antropología Sistemática I, Departamento de Ciencias Antropológicas. 1995.
- WIEVIORKA, M.: "La Gran Mutación", en Contreras, J. (comp.). *Los retos de la inmigración*. Talasa Ediciones. Madrid. 1994.

*1- Este artículo es una continuación de dos ponencias presentadas a: V Reuniao do Merco(Sul). *Cultura e Globalizaçao*. 1995 "Diferentes o Desiguales?. Dilemas de los Unos y los Otros (y de Nosotros también)" y al Congreso Internacional de Educación, *Educación, Crisis y Utopías*. 1996 "Notas sobre la diversidad cultural. Aproximaciones críticas acerca de la construcción de la diferencia en la nueva propuesta curricular y en la vida cotidiana escolar".

*2- Profesora en Ciencias de la Educación. Instituto de Antropología. Area Antropología y Educación. U.B.A.

*3- Licenciada en Ciencias de la Educación. Instituto de Antropología. Area Antropología y Educación. U.B.A.

*4- Licenciada en Ciencias Antropológicas. Instituto de Antropología. Area Antropología y Educación. U.B.A.

