

# La otredad y el espejismo de la integración. Reflexiones sobre la escuela multicultural en Argentina.

Domenech, Eduardo.

Cita:

Domenech, Eduardo (2002). *La otredad y el espejismo de la integración. Reflexiones sobre la escuela multicultural en Argentina*. NOTICIAS DE ANTROPOLOGIA Y ARQUEOLOGIA,, 1-12.

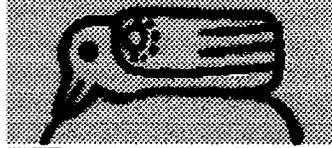
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/eduardo.domenech/25>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pazb/rhz>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*



PRESENTACION

PROPUESTAS PEDAGOGICAS

ANALISIS Y REFLEXIONES

EDUCACION PATRIMONIAL

AUTORES

EQUIPO NAYA

NAYA en INTERNET

NAYA en CDROM

### La otredad y el espejismo de la integración. Reflexiones sobre la escuela multicultural en Argentina[1]

Eduardo E. Domenech[2]

#### RESUMEN

En este artículo se exponen algunas reflexiones, basadas en una investigación etnográfica en curso, alrededor de la cuestión de la otredad en espacios urbanos multiculturales. Se plantea que en la actualidad la escuela continúa con su histórico papel homogeneizador, pero a diferencia de tiempos anteriores, ahora se visualizan nuevas formas de integración, ya que en la vida de instituciones escolares pueden advertirse expresiones socioculturales que antes no hubieran tenido lugar. Se sugiere que estas formas hasta ahora desconocidas de integración multicultural no suponen una alternativa de cambio a la estrategia tradicional de integración asimilacionista. Se describe, a partir de las continuidades y rupturas que se observan entre la escuela y el medio sociocultural, cómo la institución educativa busca superar las discontinuidades mediante estrategias de homogeneización y diferenciación cultural. La integración no es planteada solamente en términos homogeneizadores, sino también en relación con mecanismos y procesos de diferenciación que toman forma a través de la construcción, no sólo de la negación, sino también de la diferencia. Se hacen algunas apreciaciones acerca de algunos aspectos a tener en cuenta en el análisis y desarrollo de una escuela multi/intercultural en Argentina.

#### INTRODUCCIÓN

Actualmente nadie desconoce que en América Latina el multiculturalismo como fenómeno problemático está ligado históricamente al período de conquista, colonización y evangelización, cuando las relaciones sociales se basaban en la "dialéctica de la negación del otro", y tampoco que se remonta a la relación entre la metrópoli (España y Portugal) y la periferia (América Latina y el Caribe) y continúa a lo largo de nuestra historia bajo formas de homogeneización nacional (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1996). Fórmulas excluyentes como "civilización-barbarie" son testimonio de las construcciones dicotómicas que se utilizaron para justificar y legitimar la "negación del otro" y los procesos de aculturación que tuvieron lugar en la región (Hopenhayn, 2001). A su vez, como indican varios estudios, metáforas como el "crisol de razas" estuvieron claramente al servicio de procesos de asimilación cultural.

En Argentina, la cuestión multicultural se asocia a la existencia

de diferentes grupos indígenas, así como a la presencia de minorías étnicas que resultaron de la inmigración europea producida, con breves interrupciones en el medio, entre fines del siglo XIX hasta mediados del XX, y la inmigración latinoamericana limítrofe (proveniente especialmente de Bolivia, Paraguay y Chile), latinoamericana no limítrofe (Perú principalmente) y de ultramar (procedente de Corea y China, entre otros) acontecidas desde la década de los '60 en adelante. Este cambio en la composición de la inmigración internacional trajo consigo significativas consecuencias sociales, políticas, culturales y económicas que vinieron a cuestionar nuevamente aquellas premisas de una sociedad, como la argentina, que generosamente se autodenomina abierta, tolerante y plural.

A juzgar por la bibliografía hallada se destaca la escasa atención que ha recibido hasta ahora el multiculturalismo (bajo diferentes etiquetas y desde diferentes enfoques) en nuestro país, lo cual contrasta con la abundante producción realizada en Europa y Estados Unidos, de donde provienen la creación teórica y las experiencias más relevantes[3]. En Argentina, el multiculturalismo, ya sea entendido como movimiento social, enfoque teórico o educación multicultural no ha tenido hasta ahora mayor desarrollo.

En suma, si bien el multiculturalismo permanece aún en un lugar periférico o marginal en las agendas académicas, gubernamentales y no gubernamentales, se supone que la tendencia a trabajar sobre temas asociados al mismo seguirá creciendo en Argentina, ya que las tensiones interculturales son consideradas hoy en día 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 se exponen algunas reflexiones, basadas en una investigación etnográfica en curso[4], alrededor de la conformación de la visión del otro en espacios escolares multiculturales y los modos de integración que se visualizan en la actualidad. Es innegable que las escuelas continúan actuando como agentes de uniformización cultural, manifestándose consecuentemente prácticas homogeneizadoras en distintas dimensiones de la vida escolar. Sin embargo, sugiero que los procesos de integración han adquirido nuevas formas, ya que expresiones socioculturales que antes no tenían cabida en las instituciones escolares, ahora sí están presentes. En suma, si bien el histórico papel homogeneizador de la escuela argentina no ha perdido vigencia, actualmente se visualizan modos de integración desconocidos hasta ahora como la integración multicultural. Sostengo que a pesar de su aparente carácter transformador, ésta no se presenta como una alternativa de cambio a la integración asimilacionista debido a la forma de multiculturalismo esencialista que adquiere.

Describo a continuación, a partir de las continuidades y rupturas que se observan entre la escuela y el medio sociocultural, cómo la institución educativa busca superar aquellas discontinuidades mediante estrategias de homogeneización y diferenciación cultural. La integración no es entendida solamente en términos homogeneizadores, sino también en relación con mecanismos y procesos de diferenciación que toman forma a través de la construcción, no sólo de la negación, de la diferencia. Finalmente, hago algunas apreciaciones acerca de algunos

aspectos a tener en cuenta en el análisis y desarrollo de una escuela multi/intercultural en Argentina (Figura 1).

## **LA OTREDAD EN ESPACIOS ESCOLARES MULTICULTURALES**

La caracterización del otro a partir de cualidades atribuidas, fundadas en prejuicios y preconcepciones, sugiere la importancia de abordar la construcción de la diferencia cultural, en tanto producción de alteridad, en distintos espacios sociales. Tanto estudios nacionales como extranjeros advierten que las formas de desigualdad basadas en factores socioculturales toman cuerpo a partir de un proceso de negación o construcción de la diferencia. En este sentido, entiendo que la asignación de una determinada característica, facultad o incapacidad a un sector o grupo sociocultural específico, fundados en una serie de prejuicios y preconcepciones, ya sean favorables o desfavorables, que dan cuenta de las representaciones sociales construidas en torno a tal conjunto social, forma parte de las distintas formas de legitimación de la desigualdad que circulan en nuestra sociedad.

### **Escuela e inmigrantes: rupturas y continuidades**

Entiendo que cada colectividad de inmigrantes mantiene rupturas y continuidades con la escuela, las cuales se constituyen alrededor del valor positivo/negativo y/o absoluto/relativo que se le otorga a la diferencia[5]. Las rupturas que se establecen entre el universo cultural de la institución escolar y el contexto sociocultural de aquellos alumnos hijos de inmigrantes se evidencia en el espacio material y simbólico en que se lo ubica y por sí mismo ocupa el *otro diferente* en la vida cotidiana de la escuela. Tal como indica 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". Así, en función de distintas necesidades, intereses y subjetividades se negaría o construiría la diferencia cultural, utilizando estrategias homogeneizadoras y/o diferenciadoras para ello. Esto ubica al *otro* en un determinado lugar, lo cual sugiere preguntarse por la posición que ocupan y la relación que mantienen las distintas culturas minoritarias con la cultura escolar dominante. Si las necesidades, intereses, estrategias y subjetividades que se ponen en juego en esta relación son cruciales, también lo es la capacidad de negociación que se mantiene *en* el grupo y *entre* grupos (intra e intergrupales).

A su vez, de acuerdo al peso material y simbólico de cada colectividad 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 "estratificación social mundial", el otro diferente es aceptado o rechazado en mayor o menor medida (no hay una aceptación plena o un rechazo total).

Las características reales o atribuidas que hacen que el hijo de inmigrantes se diferencie del resto suelen cristalizarse en una nacionalidad "ajena". En este punto hay que considerar, como afirma Balibar (1998:1), que "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 "eticizadas", 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". Por ello, este autor ha construido la noción de *etnicidad ficticia*, entendida como "comunidad instituida por el estado nacional" en el sentido de una comunidad "fabricada" (Balibar, 1998).

Sin embargo, la institución escolar pretende y cree salvar las rupturas para establecer cierta continuidad entre ella y el medio sociocultural desconocido y/o imaginado de los inmigrantes. En este sentido, las estrategias de integración (con o sin una lógica asimilatoria), que no sólo implican mecanismos de homogeneización sino también de diferenciación cultural, muestran una eficacia notable para que el orden escolar establecido no sea cuestionado ni alterado. Para ello, el Estado-nación a través de las escuelas, por un lado, y los distintos agentes de la educación de forma relativamente autónoma por otro, construyen y/o niegan, según sea el caso, ciertas diferencias culturales, lo cual implica la priorización de ciertos valores y creencias principalmente en torno a las nociones de nacionalidad y etnicidad.

### **Rupturas, integración y asimilación**

La integración de carácter asimilacionista supone la "negación de la diferencia". En este proceso interviene el no reconocimiento o desconocimiento del otro de parte de los "semejantes" y la negación de las particularidades de los mismos "diferentes". Los mecanismos de homogeneización, al igual que los de diferenciación, actuarían aquí como los dispositivos necesarios para asegurar la continuidad entre la institución escolar y el contexto sociocultural de los alumnos hijos de inmigrantes.

La asociación que realizan algunos docentes entre el *reconocimiento de la diferencia* y el acto de discriminación que implica la expresión coloquial *hacer diferencias* explicaría en parte la dificultad para reconocer "diferencias" entre alumnos nativos y de otras comunidades étnicas. Por otra parte, si bien el discurso del relativismo cultural puede haber arraigado entre los maestros de todos los niveles de enseñanza (Juliano, 1994), a través de la capacitación y formación continua sobre la diversidad y/o diferencia sociocultural en educación (a cargo de investigadores y docentes universitarios en muchas ocasiones), explicando a través de aquél las dificultades escolares (principalmente de aprendizaje) de los niños de las minorías o sus problemas de integración, éstos no han dejado de explicarse desde una perspectiva psicologista en la cual prevalece la dimensión individual.

Los sujetos víctimas de la discriminación y segregación son también los que participan de la negación de la diferencia al rechazar sus particularidades, lo cual puede ser visto 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.

A excepción de algunas colectividades como la gitana, por ejemplo, son los propios alumnos y familiares de origen étnico diferente quienes niegan las diferencias existentes. No sólo se negarían los rasgos invisibles, sino también aquellos visibles como los vinculados a la apariencia fenotípica.

Dado que las formaciones sociales son "etnicizadas" a partir de su "nacionalización", como sostiene Balibar (1998), la forma más generalizada en que aparece la negación de la diferencia es la negación de la nacionalidad (no siempre rotunda) de los progenitores y la reivindicación de la nacionalidad adquirida por nacimiento (derecho de suelo). En el caso de los gitanos, por ejemplo, hay que tener en cuenta que no entra en juego la nacionalidad: la oposición que se establece es entre gitanos y criollos.

Lo interesante de algunos testimonios es que, si bien se niega en parte la nacionalidad, se transmite también la dualidad cultural que supone haber nacido en un país diferente del que proviene la familia. En otros casos, la negación es absoluta, al menos hacia fuera. Son los padres los que se ocupan en muchas ocasiones de transmitirles a sus hijos que ellos no son "bolivianos", "japoneses" o "coreanos", ya que no han nacido en alguno de los países correspondientes[6].

## **Rupturas, integración y multiculturalismo**

Así como la integración asimilacionista implica la "negación de la diferencia", la integración multicultural supone la "construcción de la diferencia". Las estrategias de ésta última cobran gran visibilidad en las expresiones multiculturales esencialistas. Más allá de las buenas intenciones de los actores sociales que participan de la vida cotidiana de la escuela, el multiculturalismo esencialista, en cierta medida, puede ser visto como parte de un proceso de construcción de la diferencia. Se constituye la diferencia cuando ésta es establecida y utilizada como algo exótico o extraño que "esencializa" la cotidianidad, es decir, se forma la idea de que la vida cotidiana estaría configurada únicamente por componentes expresivos, no instrumentales, de la cultura. Además, el multiculturalismo esencialista no es adoptado para problematizar la realidad cultural de la escuela, sino para "mostrarse abierto a la diversidad", sirviendo de pantalla para cubrir directa o indirectamente los mecanismos reales de marginación o exclusión de determinados discursos y prácticas culturales.

En la escuela, la presencia "admitida" de las manifestaciones culturales de "minorías" étnicas ocurre justamente en momentos vinculados al multiculturalismo esencialista, los que suelen tener lugar en actos escolares como para el Día de la Tradición o alguna fecha nacional de la colectividad en cuestión, adquiriendo allí su máxima expresión. En estas ocasiones no suelen faltar las danzas tradicionales y las comidas típicas organizadas por los "locales". Este tipo de multiculturalismo también es sostenido por las minorías étnicas implicadas, 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 las minorías étnicas en estos hechos multiculturales vendrían a reafirmar o reforzar la diferencia ya construida por los "autóctonos". Así, la integración multicultural bajo la forma de un multiculturalismo esencialista no hace que las cosas cambien,

por el contrario, permite que se encubran las situaciones y los procesos de desvalorización, segregación y discriminación que sufren las minorías étnicas.

Específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay elementos que apuntan claramente a la construcción de la diferencia, los cuales se relacionan con las dificultades o habilidades especiales que se les atribuye a los alumnos de ciertos grupos étnicos en una determinada área de conocimiento. A los chicos gitanos, por ejemplo, se les asigna una capacidad especial en el área de matemática fundada en el "ambiente comercial" en que se desenvuelven cotidianamente (la actividad económica de los padres que prevalece es el comercio de automóviles)[7]. A una niña hija de japoneses, en cambio, se le asigna su dificultad en la misma disciplina a la rigidez de su cultura milenaria.

En cuanto a la discriminación, ésta suele ser abordada puntual u ocasionalmente en clase, especialmente cuando se produce algún hecho concreto de rechazo o insulto, pero no hay un abordaje sistemático a nivel institucional donde se la problematice y se la relacione a la desigualdad social y cultural. Asimismo, la diferencia recibe un tratamiento formalizado, si la recibe, acotado al orden coyuntural sin abordar el plano estructural. Por otra parte, el discurso de *respeto a las diferencias* y de *no discriminación* se resucita, por ejemplo, para fechas como la conmemoración del 12 de Octubre, apareciendo tanto en actos como en esteras escolares eslóganes que hacen un llamado en contra de la discriminación y a favor de la integración.

## **Más allá de rupturas y continuidades**

En aras de superar las rupturas, también se producen otras prácticas que muestran una interrelación entre los componentes homogeneizadores y diferenciadores de la integración. Por ejemplo, los "nuevos argentinos" hijos de bolivianos es una categoría que pretende sostener cierta continuidad, manteniendo un doble juego entre la homogeneización y la diferenciación: en algunas situaciones aquellos niños nacidos en Argentina hijos de bolivianos son llamados "argentinos" y en otras se los identifica como "bolivianos" por apariencia fenotípica 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 étnicos (Barth, 1976).

Además, no sólo existen rupturas entre los contenidos culturales de la institución escolar y la familia inmigrante. A diferencia de otras minorías étnicas, en el caso de algunas colectividades como la boliviana se establece una continuidad importante a partir del valor que le otorga a la educación y las funciones principales que le atribuyen a la escuela. Aparentemente, para la comunidad boliviana, aquella constituye un importante medio de movilidad social ascendente. 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 hijos. Explicitan que no sólo buscan que sus hijos adquieran conocimientos y habilidades, sino también se formen como "personas". Surgen así como funciones

privilegiadas la incorporación al mundo del trabajo y, en alguna medida, la formación del ciudadano.

La continuidad también se ve reflejada en la correspondencia entre el ideal de alumno que mantiene la mayoría de los docentes y la imagen que se han construido de sus alumnos bolivianos o hijos de bolivianos, quienes son vistos como callados, sumisos, introvertidos. No se los asocia con problemas de conducta, lo cual los puede beneficiar, ya que el "orden" y el "silencio" aparecen como elementos altamente valorados por la comunidad docente. En parte, es probable que el bajo fracaso escolar de estos niños en comparación con el resto de sus compañeros y con otras comunidades de inmigrantes, se deba a esta correspondencia entre la conducta esperada y la conducta efectiva (construida o no).

## **REFLEXIÓN FINAL**

En las líneas anteriores he señalado que en nuestro país comienzan a aparecer nuevos modos de integración social y cultural distintos de los que supone el modelo tradicional de integración asimilacionista. Se advierte una integración multicultural apoyada en un discurso liberal de respeto y tolerancia a la diversidad y a la diferencia que no conllevaría a una transformación social de corte emancipatorio. Desde nuestra perspectiva, el estudio de la problemática multicultural se justifica en la medida que posibilita avanzar en la comprensión y transformación de las desigualdades sociales y culturales. Es preciso recordar que las escuelas no son ajenas, nunca lo fueron, a la producción de desigualdad en tanto que son instituciones claves en la producción y reproducción de la cultura dominante. Por último, quisiera señalar algunos elementos que considero importantes para el análisis y el desarrollo de una escuela multi/intercultural en Argentina.

Dada la nueva conformación de la inmigración internacional en Argentina, se actualiza la necesidad de comprender el proceso de construcción de la otredad/alteridad en espacios multiculturales. Para ello es conveniente apreciar los procesos de socialización escolar, familiar, comunitaria y gubernamental a través de las representaciones y prácticas de los actores sociales involucrados y contemplar, además del contenido explícito de la enseñanza, tanto las relaciones simbólicas como las relaciones sociales materiales dentro y fuera de la escuela (Enguita, 1986) y los procesos informales de interacción (Enguita, 1995).

Es necesario cubrir algunos vacíos teórico-metodológicos que han dejado investigaciones cualitativas realizadas sobre las desigualdades de clase y etnia en el campo de la educación, cuyo tratamiento y cruzamiento se han visto postergados en los abordajes realizados en el país y en la región.

Se deberían superar también en Argentina algunas de las limitaciones que suelen presentar las investigaciones etnográficas desarrolladas en América Latina: realizar estudios que contemplen no sólo el espacio áulico, institucional y comunitario de la escuela, sino también los ámbitos de gestión y planificación educativa, que sumen al patrimonio del pensamiento sobre las culturas populares nuevas consideraciones sobre la dimensión cultural de los fenómenos educativos, incorporando la cuestión multicultural, lo cual

ayudará a repensar la cultura y su relación con las desigualdades en los contextos educativos, que no consideren solamente las "mayorías" tradicionalmente excluidas y oprimidas, sino también aquellos grupos asociados a las llamadas "minorías étnicas" como las comunidades de inmigrantes asentadas en zonas urbanas y las etnias indígenas (Rockwell, 2001).

Quizás sea oportuno introducir en las investigaciones educativas el concepto de *hibridación*, en cuanto proceso de intersección y transacciones que hace posible que "la multiculturalidad evite lo que tiene de segregación y pueda convertirse en interculturalidad" (García Canclini, 2001:20), ya que posee un gran potencial explicativo para aprehender las formas actuales de los fenómenos multiculturales.

Se debería vencer la tendencia general a realizar estudios centrados exclusivamente en un grupo social y étnico, a fin de detectar, entre otras cosas, aspectos y mecanismos tanto singulares como comunes en el proceso de construcción de la otredad. En los estudios que incluyen grupos étnicos se deberían contemplar las relaciones de clase social, tanto al interior de los mismos como en los vínculos establecidos con la sociedad receptora.

Tanto en las aproximaciones teóricas como prácticas, habría que considerar también el peso de la presencia material y simbólica que tienen las distintas colectividades de inmigrantes en la vida escolar y urbana. Asimismo, se deberían contemplar las imágenes y representaciones que se construyen sobre la inmigración y los inmigrantes, ya que se ha advertido el gran peso que tienen en la configuración de las políticas migratorias (Mármora, 2002).

En general, en Argentina, los estudios realizados con grupos o minorías étnicas en el campo de la educación, no vinculan necesariamente los fenómenos multiculturales (o lo hacen superficialmente) con las nociones de etnicidad, nación, globalización, ciudadanía y democracia, a pesar de que varios suelen referirse a los efectos de las políticas neoliberales y neoconservadoras en su contextualización y fundamentación. Por lo tanto, como se desprende de algunos trabajos teóricos recientes (Torres, 2001), es imprescindible la introducción de estas categorías en las investigaciones educativas que se ocupan del multiculturalismo.

El análisis de la diferencia y la desigualdad también debería conducir a atender el fenómeno de la discriminación y la segregación. La institución educativa misma no puede dejar de abordarla tanto en el ámbito escolar en concreto como en el plano social a nivel macro para plantearse la construcción de una sociedad más justa y democrática. 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. Para ello es necesario que las instituciones educativas se interroguen acerca de los modelos socioculturales que se transmiten y proponen.

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 las minorías étnicas 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 continuidades y rupturas que se instituyen en la escuela. Por otra parte, este tipo de abordaje permite un trabajo sistemático donde se llegan a conocer, valorar y problematizar distintos discursos y prácticas culturales.

Finalmente, es imprescindible, entre otras cosas, que la sociedad receptora se interrogue, también a través de sus instituciones, sobre las representaciones que subyacen a la noción de *nación* (la escuela otorga esa gran posibilidad), que reflexione acerca de los criterios de clasificación que sostiene aquel cartel que suele estar colgado en la puerta de entrada al país: "La casa se reserva el derecho de admisión".

## **BIBLIOGRAFÍA**

Achili, Elena (1996): *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Argentina: UNR / Homo Sapiens.

Balibar, Étienne (1998): "Etnicidad ficticia y nación ideal", en *El Revers*, Vol.1.

Barth, Frederik (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE.

Baumann, Gerd (2001): *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona / Bs.As.: Paidós.

Calderón, Fernando; Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone (1996): *Esa esquiwa modernidad: desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO / Nueva Sociedad.

Courtis, Corina (2000): *Construcciones de alteridad. Discursos sobre la inmigración coreana en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Domenech, Eduardo (2000): *La cultura escolar entre la reproducción y el cambio*. Tesis de Maestría. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Enguita, Mariano (1986): "Texto y contexto en la educación para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología", en Enguita, M.F. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.

Enguita, Mariano (1995): "Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos", en AA.VV., *Volver a pensar la educación: política, educación y sociedad*, Vol. I, pp. 281-293. Madrid: Paideia/Morata.

García Canclini, Nestor (1999): *La globalización imaginada*. Buenos Aires / Barcelona / México: Paidós.

Grimson, Alejandro (1999): *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Hidalgo, Cecilia y L. Tamagno (eds.) (1992): *Etnicidad e identidad*. Buenos Aires: CEAL.

Hopenhayn, Martín (2001): "¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura", en Mato, D. (comp.): *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: CLACSO.

Juliano, Dolores (1994): "La construcción de la diferencia: los latinoamericanos", en *Papers*, N° 43, pp. 23-32.

Mármora, Lelio (2002): *Las políticas de migraciones internacionales* (Edición actualizada). Buenos Aires: Paidós / OIM.

McCarthy, Cameron (1999): "Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos", en Enguita, M. (ed.): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel. (Trabajo original de 1990).

Mera, Carolina (1998): *La inmigración coreana en Buenos Aires. Multiculturalismo en el espacio urbano*. Buenos Aires: Eudeba.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens (comps.) (1999): *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Rockwell, Elsie (2001): "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina", en *Cuadernos de Antropología Social* (UBA), N° 12.

Torres, Carlos (2001): *Educación, democracia y multiculturalismo*. México D.F.: Siglo XXI.

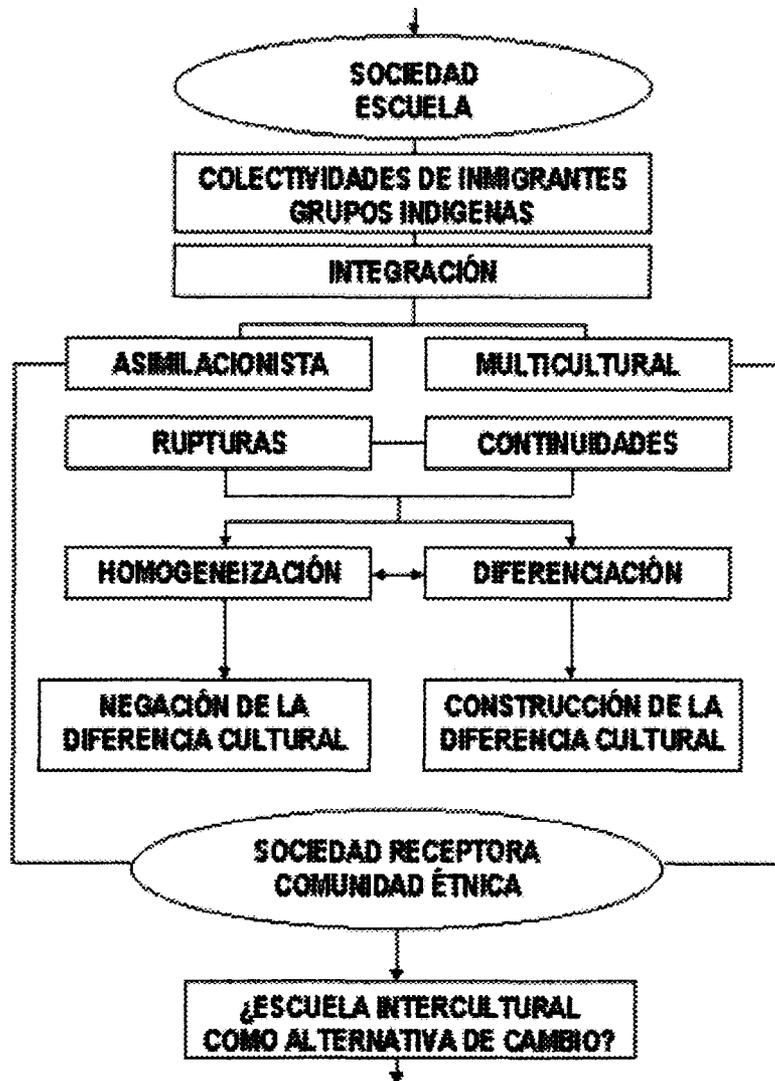


Figura 1: Procesos de integración social y cultural a través de la escuela en la Argentina

## NOTAS

[1] Trabajo presentado en el *Fórum Mundial de Educação* realizado en Porto Alegre, RS, Brasil, en el mes de enero de 2003.

[2] Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. Correo electrónico: edomenech@cea.unc.edu.ar.

[3] En Argentina, entre los trabajos más difundidos, se destacan Hidalgo y Tamagno, 1992; Achili, 1996; Margulis y otros, 1998; Mera, 1998; Grimson, 1999; Neufeld y Thisted, 1999; Courtis, 2000.

[4] Esta investigación aborda la cuestión de la otredad en

espacios multiculturales de la ciudad de Córdoba, Argentina. Se trata de un estudio etnográfico que pretende, en primer lugar, comprender el proceso de construcción y legitimación de la diferencia y la desigualdad, así como las nuevas formas que adquieren éstas en contextos multiculturales actuales. En segundo lugar, se busca conocer el modo en que el Estado-nación se relaciona con los grupos étnicos vinculados al fenómeno migratorio a través de sus instituciones. El estudio abarca las colectividades boliviana, gitana, coreana y japonesa y se extiende a los ámbitos escolar, familiar, comunitario y gubernamental.

[5] Véase Arditi (2000). También hay que considerar que no todas las diferencias reciben la misma atención. Sartori, por ejemplo, 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 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).

[6] Hablar de *los argentinos, los bolivianos, los coreanos o los japoneses* omite las diferenciaciones internas y alude a un esencialismo que se contradice con lo que sostenemos en el presente texto. En el caso que se utilicen estos genéricos debe entenderse que se trata de sujetos de *nacionalidad* argentina, boliviana, coreana o japonesa.

[7] Esta capacidad atribuida a un sector o grupo sociocultural determinado aparece también en un estudio anterior realizado 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).

 [ARRIBA](#) /  [IMPRIMIR](#)

**Noticias de Antropología y Arqueología:**  
**Especial Educación y Antropología II**

[educacion@naya.org.ar](mailto:educacion@naya.org.ar)  
<http://www.naya.org.ar/educacion/>