

Romano, Silvina María

Soria, Ana Sofía

sofiasoria@hotmail.com

celesteromano@yahoo.com.ar

CONICET, Centro de Estudios Avanzados, UNC.

Área de interés: Comunicación e identidades

Palabras clave: Estado - Educación - Multi/Interculturalidad

ESTADO Y EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: APROXIMACIONES E INTERROGANTES

INTRODUCCIÓN

Desde su surgimiento, los Estados nacionales han construido un régimen de identidades ubicándose como actor principal -aunque no el único- de administración de los sentidos en torno a quiénes son y cómo se constituye el “nosotros” y los “otros”. Este proceso de construcción de la diferencia no ha escapado a la idea de “raza” como principio de demarcación entre los diferentes grupos sociales; proceso que por otra parte ha contado con la escuela como institución clave de producción de estas dinámicas de marcación identitaria.

En el contexto de una hegemonía discursiva del “respeto de la diversidad cultural”, este trabajo procura poner en discusión y abrir algunos interrogantes en torno a la relación entre Estado, identidades y la noción de raza, tomando a la institución escolar como instancia que nos permite problematizar los cambios, tensiones y contradicciones de esa particular relación. A partir de ciertas transformaciones que parecen “desplazar” al Estado de su tradicional rol homogeneizador hacia un lugar de “apertura” a la expresión de los diferentes grupos e identidades, nos preguntamos si se trata de una verdadera redefinición del régimen de identidades o si más bien tiene que ver con nuevos modos de “administrar” las diferencias y “contener” las desigualdades. Es así que intentamos poner en discusión el arribo del discurso de la multi e interculturalidad en el

ámbito educativo, reflexionar sobre sus supuestos teórico-políticos, ver sus modos de articulación con procesos económicos e ideológicos más amplios.

EL ESTADO Y LA CONSTRUCCIÓN DE "LO NACIONAL": PRECISIONES CONCEPTUALES

En el contexto de la vida cotidiana, el Estado y la nación se nos presentan en toda su "objetividad", como producto de una evolución histórica necesaria, inmanente e inevitable. No obstante, esta creencia es resultado de un largo proceso de construcción y naturalización en torno a qué es el Estado y cuál es la "sustancia" que delimita la "personalidad nacional" (Balibar, 1988). El Estado-nación es una construcción histórica que responde a proyectos políticos, sectores sociales actuantes y posibilidades institucionales específicas. En su sentido moderno, la institucionalización del Estado-nación supone la articulación de dos elementos clave: un *sistema de dominación* capaz de garantizar y reproducir los lazos económico-materiales que unen a los actores dentro de un territorio, y una *nación* articulada por lazos ideológicos que sostienen el imaginario de una identidad y conciencia nacionales (Oszlak, 1997). Esta afirmación nos sugiere que como orden político-institucional el Estado-nación debe sostenerse en ese delicado equilibrio entre coerción y consenso. Es el consenso, la adhesión "natural" a un orden social, político y económico lo que garantiza no sólo su legitimidad sino también las condiciones de su propia reproducción.

Ahora bien ¿Qué es lo que define la nación? ¿Cuáles son sus características y mecanismos? ¿Qué tipo de solidaridad mantiene la nación con la forma Estado? La nación es una comunidad "imaginaria" (Balibar, 1988) articulada en torno a ciertos proyectos y mitos fundantes, un destino común, imágenes y representaciones en torno a los límites de la comunidad y, por tanto, quiénes son los que "pueden" y "deben" formar parte de ella y quiénes quedan excluidos de tal privilegio. Una comunidad adopta la forma nación cuando se logra una casi absoluta producción de individuos *de y para* la nación, individuos que comprometen sus deseos y sacrificios, incluso sus cuerpos: la fuerza y la efectividad de esta cotidianeidad de la entrega y el sacrificio radica precisamente en el desconocimiento de su carácter construido, histórico e ideológico. Así, la diversidad de poblaciones enmarcadas en la forma nación quedan subordinadas a una trama simbólica común, a una hegemonía económica y política que garantiza algo más que la aceptación

conciente de normas y valores, permite una adhesión más profunda que despierta sentimientos de amor y odio (Balibar, 1988) y que define las condiciones de toda comunicación posible en el marco de determinada comunidad nacional. Esta relación entre comunidad nacional y modos de comunicación se vincula al concepto de campo de interlocución que, en tanto espacio social y simbólico, ordena las interacciones y los interlocutores en función de una organización específica de la heterogeneidad. Es un marco en el que ciertas identificaciones son posibles y legítimas, a partir de las cuales los actores y grupos interactúan, dialogan y disputan el sentido de lo social y de las propias identificaciones (Grimson, 2001). En otras palabras, se trata de un régimen de identificaciones que habilita los modos y los actores de la comunicación, como así también las fronteras simbólicas que marcarán sus posibilidades e imposibilidades. Desde esta perspectiva, el Estado-nación se constituye en campo de interlocución dando forma y sentido a su/s otro/s internos fundamentales, definiéndose como interlocutor principal -aunque no el único- y como productor de las alteridades/diversidades que irán marcando las dinámicas y conflictos del campo.

Lo que se piensa o se siente como identidad nacional no es entonces producto de una “esencia” o cultura “dada”, preexistente, es un parámetro de referencia que funciona como categoría de identificación. La adscripción identitaria a tal o cual categoría (como nación, región, “raza”, etnia, entre otras) depende de condiciones históricas determinadas que van constituyendo modos de definición y separación entre un “nosotros” y un “otros”, lo que va conformando sentidos de pertenencia, *relaciones* entre identidades colectivas. En este sentido, las identificaciones posibles en una situación socio-histórica están vinculadas a la creencia de identidades *fijas* o *fijadas*, es decir, identidades estables y dadas a partir de las cuales los actores y grupos se comunican (1)^[1].

La reproducción de las pertenencias y diferencias dentro de un espacio nacional se da fundamentalmente a través de instituciones, en este caso las que garantizan al Estado nacional su capacidad de “intervención” en la vida pública y privada: la familia, la escuela, el registro civil, el servicio militar son sólo los ejemplos más paradigmáticos. Esto nos permite identificar la solidaridad que guardan entre sí la forma nación con la forma Estado. Sin embargo, necesitamos de una hipótesis más amplia que nos posibilite introducir otras posibles relaciones, al tiempo que nos permita leer procesos históricos concretos. Siguiendo el planteo de Wallerstein, Balibar (1988)

propone articular a los Estado-nación con el momento de desarrollo de las estructuras de mercado y de las relaciones de clase del capitalismo moderno. Desde esta perspectiva, las comunidades nacionales vendrían a delimitar simbólicamente las fronteras de los Estados en competencia de un sistema-mundo capitalista, organizado bajo el esquema básico de centro-periferia que distribuiría desigualmente los modos de producción y acumulación de la riqueza y de explotación de fuerza de trabajo. Las fronteras no sólo geográficas sino también simbólicas son las que marcan la dinámica de intercambio e interlocución en el marco del sistema-mundo.

En su proceso de formación, muchos Estados nacionales han utilizado principios de inclusión-exclusión variables de acuerdo condiciones históricas particulares. La “raza” ha sido un elemento importante para la producción de la comunidad nacional, instituyendo principios de clausura fundamentales que han marcado a fuego los límites entre quienes son parte de una comunidad nacional y quienes no. Esto no significa sostener que la raza es algo “dado”, preexistente al Estado y que éste tomaría en su provecho, antes bien es *producida* por él y sólo existe en el imaginario nacional en tanto y en cuanto sea funcional a un espacio social y simbólico determinado; tampoco deberíamos reducirla a sus connotaciones biológicas o fenotípicas, pues esto sería desconocer la efectividad de su sutileza. Todo rasgo visible o invisible, físico o psicológico, sirve para “construir la ficción de una identidad racial, es decir, para simular diferencias naturales y hereditarias entre grupos sociales” (Balibar, 1988: 154). Entonces, la comunidad imaginaria se convierte en “etnicidad ficticia”: etnificación es la naturalización del sentido de pertenencia asociado a “rasgos” o “marcas” visibles o invisibles que trascienden las individualidades y diferencian una nación de otra.

En este contexto, no debe interpretarse al Estado como entidad autónoma independiente de grupos sociales en conflicto, con intereses y proyectos en disputa. La oposición nosotros-ellos/otros marca diferencias y distancias, resultado de una participación desigual en la producción del campo de adscripciones identitarias, pues no todos cuentan con las mismas herramientas para intervenir, definir, resignificar. Esto no es voluntarismo histórico, es aquel delicado equilibrio entre coerción y consenso. Las interpretaciones y los sentidos en torno a esas marcas que definen al nosotros y los otros (tanto hacia “afuera” como hacia “adentro”) se vinculan a operaciones de pensamiento que van conformando una doxa (2) constituida de verdades autoevidentes, de un sentido común

irreflexivo subsidiario de una percepción selectiva que orienta la lectura del mundo y las interacciones. En diferentes momentos y de acuerdo a la coyuntura, hay una doxa hegemónica que “ordena” la heterogeneidad, “contiene” los conflictos fundamentales y define modos aceptados del diálogo social.

LA ARGENTINA “MODERNA” EN LA RELACIÓN CENTRO-PERIFERIA

Los momentos fundacionales de los Estados latinoamericanos estuvieron marcados por la realidad europea. A nivel político, la independencia criolla encontró sus bases en la revolución francesa y en las Juntas Españolas al momento de la invasión napoleónica en Europa; a nivel económico, la producción se adecuó a las necesidades de las ex metrópolis -especialmente Gran Bretaña-, esbozándose una relación centro-periferia.

A mediados del siglo XIX, en Argentina comenzó a arraigar más fuertemente la idea de modernización proveniente de Europa. Para lograr dicho proyecto, el incipiente Estado-nación debía integrarse al mercado mundial, adquirir nuevas tecnologías y, sobre todo, debía “poblarse”. Las políticas de fomento de inmigración se conocen desde el período rivadaviano en la década de 1820, pero fueron sin duda las gobernaciones de Avellaneda (1874-1880) y Roca (1880-1886) las que promovieron con mayor énfasis el arribo de europeos a la Argentina.

Las políticas poblacionales nos permiten esbozar dos precisiones: por un lado, la idea de “poblar” marca un proceso de negación e invisibilización de la población nativa; por otro, sugiere las coordenadas y sentidos que organizarían las heterogeneidades y su modo de interacción. Ideas como estas fueron conformando un relato nacional sobre “lo argentino” constituido exclusivamente por población de inmigrantes europeos -los venidos de los barcos-, inaugurando un *régimen de invisibilización de la diversidad* (Grimson, 2005). La “argentinización” de la sociedad vendría de la mano de una implantación de valores, costumbres y hábitos extranjeros en detrimento de indígenas, gauchos y pobres en general. Esto iría conformando el mito del “crisol de razas” que, más que representar todos los mestizajes posibles, intentaba marcar el abigarrado “aporte” extranjero a nuestra nación, siempre y cuando no pusiera en duda el sistema de dominación que se intentaba instaurar. La argentinidad -el “ser” nacional- logró una “neutralidad” fuertemente asociada a la idea de homogeneidad que, mientras marcaba la diferencia y la distancia con la “barbarie”, suponía un acercamiento al ideal normativo de blanquedad, civilización y

progreso que venía de Europa. Así, la nación argentina se estructuró sobre la base de un esquema dual: por un lado, la civilización representada por el hombre blanco y civilizado; por otro, la barbarie constituida por los indios, mestizos, gauchos. Rita Segato (1999) sostiene que en Argentina se puede apreciar muy claramente la construcción de la etnicidad ficticia de la que habla Balibar, pues la sociedad nacional que construyó el Estado fue el resultado del “terror étnico”, oposición fundamental a la diversidad, resquebrajamiento profundo de toda posibilidad “otra”. Es importante señalar aquí el complejo mecanismo de una etnicización-deseticizada, pues no es que la sociedad nacional fuera afectivamente neutral sino que construyó como su “marca” o “rasgo” central la negación de toda marca étnica. La adscripción a la neutralidad-homogeneidad aseguraría el acceso a la igualdad formal que prometía el Estado.

Indudablemente, como hemos mencionado, el rasgo característico de Argentina a fines del siglo XIX fue la afluencia de inmigrantes con los consiguientes cambios a nivel económico, político, social y geográfico. La nueva población se asentó preferentemente en el área de la denominada Pampa Húmeda, ocupándose en gran medida las zonas urbanas en orden al modelo agroexportador y a la concentración de la tenencia de la tierra. A partir de este fenómeno, el Estado promovió cada vez con mayor impulso la colonización de nuevas tierras para la ampliación de la frontera agrícola-ganadera. Este proceso expulsó y aniquiló a la población indígena que ocupaba estos territorios, pero en lugar de llevarse a cabo la redistribución de los espacios “ganados al desierto”, fueron otorgados en grandes parcelas a sectores asociados más a la especulación que a la producción, negándole a los inmigrantes la posibilidad de acceder a la tierra (Novick, 1997: 91-92). A su vez, el inmigrante no siempre fue considerado un “aporte” positivo para la nación, en tanto trajo consigo algunas pautas culturales y sobre todo políticas contrarias a las premisas de la “modernización”, tales como los ideales anarquistas y socialistas en boga afines del siglo XIX y principios del XX. Ante esta “amenaza” al statu quo, el Estado no dudó en impulsar e implementar leyes (como la Ley de Residencia de 1902) dirigidas a la expulsión de aquellos extranjeros que pusieran en peligro la seguridad nacional o que perturbaran el orden público. En palabras de Novick, “Los inmigrantes se habían transformado de garantizadores de la expansión del capitalismo -en tierras inexploradas y de riquezas abundantes-, a cuestionadores de las bondades del sistema” (Novick, 1997: 93).

La cuestión social de principios de 1900 fue sustentada en buena medida por interpretaciones teñidas de biologicismo y positivismo, articuladas a su vez al discurso de la modernización. Sobre la base de una línea evolutiva universal las diferentes naciones debían “acoplarse” a la inevitabilidad del progreso que, por su parte, incluía diferencialmente a los grupos sociales tanto hacia “adentro” como hacia “afuera” de las fronteras nacionales. Esto nos impide afirmar un racismo “a secas”, más bien nos marca la complejidad de las distinciones y distancias que configuraron el campo de interlocución hegemónico de la Argentina finisecular. El modo en que Argentina se insertó a la economía mundial fue definiendo desiguales posibilidades en la participación económica y “marcando” a sectores sociales según sus posesiones materiales que, a su vez, se articularon de manera compleja a las “marcas” étnicas.

El racismo -es decir, la naturalización de la diferencia entre grupos a partir de rasgos visibles o invisibles- fue permeando la enseñanza formal, filtrándose en las prácticas cotidianas y reproduciéndose de generación en generación; pasó a formar parte de los presupuestos de los sujetos: aquello que se aprende pero sobre lo que no se reflexiona, la doxa hecha cuerpo.

ESCUELA E IDENTIDADES “FIJAS”: LA HISTORIA DE UNA NEGACIÓN

En tanto institución educativa hegemónica de la modernidad, la escuela ha sido y es una de las instituciones fundamentales de simbolización de los lugares sociales y las pertenencias identitarias, de las posibilidades de “ser” o “no ser”, de las categorías disponibles para pensarnos en relación a otros. En Argentina, la escuela cumplirá un rol clave en la legitimación del Estado y la construcción de *una* identidad nacional asociada al ideal de neutralidad étnica representado por la categoría de hombre de ciudad, blanco y europeizado (Juliano, 1992). En este marco, la cuestión indígena y la cuestión migratoria serán dos “problemas nacionales”(3) que la escuela deberá enfrentar en su función primordial de construcción de nacionalidad.

La clásica oposición civilización-barbarie sintetiza los grandes desafíos de la escuela en sus inicios. La “barbarie” eran los indios, una especie de “amenaza” que había que solucionar por vía de la eliminación física o la asimilación. Los indios serán los “otros” fundamentales petrificados en la ausencia de cultura, civilidad e incluso de humanidad; también en la irracionalidad, el desorden, la “mugre”, lo indeseable. Ante esta “amenaza”, se concebía al inmigrante europeo

como la posibilidad más concreta de modernización de la Argentina y su inserción en el mercado mundial.

Como hemos mencionado anteriormente, podemos hallar dos concepciones contradictorias con respecto a los inmigrantes: una basada en una visión positiva de los extranjeros, en tanto mano de obra necesaria para llevar a cabo el proceso de modernización; la otra basada en el temor a las costumbres e ideologías que los inmigrantes trajeran de ultramar y que contradecían en cierta medida la idea de “modernización” sostenida por políticos e intelectuales argentinos. Los inmigrantes europeos contribuyeron, efectivamente, al desarrollo económico del país, pero persistió el problema de la cultura de los extranjeros que inquietaba a los políticos, preocupación que se agravó especialmente a partir de los brotes anarquistas. En ese momento se recrudecieron los discursos acerca del orden, de la necesidad de afianzar la conciencia nacional en oposición a lo extranjero; el inmigrante devino en causa de todos los problemas y por ello se transformó en blanco de análisis y debates. En el modelo de nación imperante, el objetivo era integrar a los hijos de los inmigrantes a prácticas relacionadas con el “ser argentino”, meta que se lograría a partir de la educación. El rol de la escuela para los hijos de los inmigrantes es expuesto claramente por Ramos Mejía, pues en dicha institución: “Sistemáticamente y con obligada insistencia se les habla de patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia; oyen el himno y lo cantan, y lo recitan con ceño y ardores de cómica epopeya, lo comentan a su modo con hechicera ingenuidad, y en su verba accionada demuestran como es de propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento” (Terán, 1987: 24).

Así pues la promesa de igualdad de la educación quedará íntimamente vinculada a las nociones de homogeneidad-uniformidad que, al tiempo que garantizaba por lo menos formalmente el derecho de acceso a la civilidad, dejaba a su paso la negación de las trayectorias históricas y culturales que representaba la población no europea -nativa-, pero también la europea que no lograba adaptarse a los mandatos fundacionales de la nación. Díaz y Alonso (2004) proponen pensar la exclusión y la esencialización como los dos principios claves que estructuraron el discurso pedagógico moderno. En este sentido, proponemos pensar a la exclusión no como eliminación absoluta de esas trayectorias que nombrábamos más arriba, sino como *construcción* de categorías de identificación *negativas* y *fijas*, pero necesarias para el discurso político y pedagógico que se pretendía legitimar. Notamos aquí la complejidad de ese campo de interlocución que se procuraba instaurar, ya que el

“nosotros nacional” fue construido sobre la base de la esencialización y deshistorización de las identificaciones disponibles, al tiempo que la “barbarie” -que funcionaba como el otro fundamental- tuvo que ser nombrada e interpelada desde la carencia y la negatividad. Es decir, algunas categorías de identificación fueron construidas desde la carencia e inferioridad, pero no significaron una exclusión en términos de significante discursivo ya que la “barbarie” fue nombrada para marcar la diferencia con un “nosotros civilizado”.

En suma, la fórmula civilización-barbarie se actualizará de acuerdo a la coyuntura y gozará de vigencia cada vez que el liberalismo oligárquico intente justificar discursiva y políticamente la eliminación del “otro”. Poco a poco, la noción de “barbarie” se irá desprendiendo de sus expresiones concretas y pasará a ser una categoría abstracta que nombrará todo un estilo de vida, una manera de ser, una cultura política (Puiggrós, 1990). Indios, provincianos, cabecita negra, montoneros, inmigrantes “inmundos” serán algunas de sus expresiones equivalentes. Esta progresiva abstracción de la categoría “barbarie” tendrá como resultado su generalización como principio de clasificación de individuos y grupos, muy cercano al racismo. Las distinciones y clasificaciones escolares estarán teñidas de este racismo que dividirá a “aptos” y “no aptos”, “normales”, “anormales” y “patológicos”, entre otras distinciones. Pues, no bastaba con identificar y acusar la “barbarie” sino que hacía falta naturalizar su inferioridad, incapacidad e inadaptabilidad, función en la que la ciencia positivista -en sus diferentes versiones- tuvo un papel fundamental. Los modelos biológicos y organicistas sirvieron para explicar las diferencias pero “psicologizándolas”, la diferencia dependía más de una cuestión “natural” que de trayectorias sociales y políticas desiguales. Las diferencias serán explicadas desde la biología, la psicología y la pedagogía, mientras que la génesis histórica y política de la desigualdad quedará sin cuestionarse. Podríamos concluir entonces con la contradictoria relación que se dio entre igualdad-desigualdad-diferencia. Por un lado, la igualdad formal estaría garantizada bajo la condición de borrar las huellas de historias personales y colectivas que no respondieran al modelo de argentinidad. Por otro, la diferencia “amenazante” e “inadaptada” sería “racializada” bajo una operación de deshistorización de sus condiciones políticas y económicas de producción. En ambos casos, la escuela fue uno de los dispositivos por excelencia que llevó a cabo la operación de “limpieza cultural” (Segato, 1999), biologización de las diferencias y naturalización de la desigualdad.

LA DIFERENCIA "CELEBRADA"

Hacia fines de la década del '80 y principios de los '90 la cuestión de la diversidad comienza a ser tematizada desde diferentes ámbitos académicos y políticos, configurándose una agenda internacional y regional en torno a cuestiones vinculadas a la diferencia cultural y su reconocimiento. Se generaliza la idea de multiculturalidad como concepto que intenta describir el hecho innegable de que nuestras sociedades están "hechas de diversidad". Se da un proceso de *hipervisibilización de las diferencias* (Grimson, 2005) que marca un cambio en el régimen de visibilidad.

A nivel global, las primeras discusiones teóricas en torno al multiculturalismo que cobraron un impulso significativo fueron aquellas provenientes de intelectuales y escuelas europeas y norteamericanas durante la década de 1990. Por este motivo, a fin de abordar posteriormente la realidad latinoamericana en este campo, consideramos necesario realizar algunas referencias en torno a la visión de *convivencia* de las culturas, *tolerancia* y *multiculturalismo* planteadas desde el liberalismo y el comunitarismo, debido a que estas perspectivas marcaron una gran mayoría de los estudios realizados sobre el tema. Para ello, retomaremos brevemente los postulados de dos liberales (John Rawls, 1997; Jürgen Habermas, 1999, 2003) y de un liberal-comunitarista (4) (Charles Taylor, 1993).

Podemos comenzar señalando que la pregunta de Rawls gira en torno a cómo es posible que exista durante un tiempo prolongado una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales, los cuales, no obstante, permanecen divididos por doctrinas religiosas, filosóficas, morales y racionales. En otras palabras, cómo se haría para dar orden a una sociedad con múltiples culturas, con una pluralidad de maneras de concebir lo que sería la vida buena. Rawls propone que tal orden podría estar dado por principios de justicia básicos elegidos por los individuos para organizar la sociedad, principios capaces de delimitar no sólo los derechos y los deberes, sino también la distribución de ventajas sociales y económicas. Para lograr acordar con estos principios, el individuo debe ignorar su situación individual, dejar de lado sus intereses particulares, su lugar en la sociedad, sus talentos, su idea de vida buena (Rawls, 1997).

Las personas deben liberarse de su propia idea de vida buena y estar dispuestas a cambiarla, es decir, existe la posibilidad objetiva de que los ciudadanos revisen e incluso cambien su idea acerca

de lo que es y lo que implicaría la vida buena. Por eso, lo que importa no es la idea de vida buena que cada persona tenga en cuenta sino la libertad de elegir un determinado tipo de vida buena. Por este motivo, lo que debe hallarse en primer lugar es “derecho” a la libre elección de un determinado esquema de derechos y libertades básicas. En segundo lugar, debe tenerse en cuenta la existencia de igualdad de oportunidades para acceder a decisiones y cargos, asegurar que todos tengan la misma posibilidad de acceder a bienes materiales. De esta manera, el orden básico de la sociedad estaría dado a partir de la aceptación por todos de estos principios de justicia, a los cuales deben subsumirse las “teorías comprensivas”, es decir, las teorías filosóficas, la religión, la idea de vida buena. Para acceder a esta etapa, los individuos deben ser capaces de llegar a una situación de “ignorancia” (en cuanto a posición social, principios religiosos, morales, etc.) que habilite la condición de igualdad y libertad para todas las personas, basado en lo que Rawls denomina un “consenso superpuesto”: “...esto es, un consenso que incluye todas las doctrinas filosóficas y religiosas que normalmente se desarrollan y ganan adherentes en una sociedad democrática constitucional más o menos justa” (Rawls, 1997: 29).

A partir de estas premisas, observamos en primer lugar que Rawls parte del supuesto de una sociedad compuesta por individuos libres e iguales, como condición básica (como buen liberal) (5). Quizás la limitación de esta forma de pensar la sociedad es que no tiene en cuenta la posibilidad de conflictos y desigualdades estructurales. A su vez, en cierta medida, esta forma de concebir el orden social se basa en última instancia en los principios de justicia pensados como neutrales y capaces de “unificar” o amparar todas las teorías comprensivas, todas las ideas de vida buena: “La posición original sirve de idea unificadora gracias a la cual todas nuestras convicciones, cualquiera sea su nivel de generalidad, son articuladas de modo que se alcance un acuerdo más amplio y un mayor autoesclarecimiento” (Rawls, 1997:39). No hay ninguna posibilidad de que se discutan los principios de justicia propuestos, es decir, se supone que las personas adherirán naturalmente a las premisas liberales. Teniendo en cuenta esta característica, podríamos decir que el mismo liberalismo se transforma en la teoría comprensiva capaz de “homogeneizar” todas las ideas de vida buena existentes.

Rawls asegura que los principios de justicia propuestos no serían ni filosóficos ni epistemológicos, sino prácticos, debido a que lo filosófico en todo caso se situaría por debajo de estos principios. De cualquier manera, es interesante notar que además de suponerse una sociedad de individuos libres

e iguales, también se supone la posibilidad de llegar a un consenso racional original que permita la instauración de los principios de justicia como estructuras básicas del orden social, los ciudadanos serían capaces de revisar su concepción del bien y modificarla en base a fundamentos razonables y racionales (Rawls, 1997: 40).

Con respecto al planteo de Habermas en lo relativo a la posibilidad de “convivencia” de diferentes culturas, la posibilidad de existencia de la “tolerancia” se basa tanto en la perspectiva liberal como en la tradición republicana. Una de las características de la propuesta de democracia habermasiana es que el procedimiento republicano sostiene la práctica de la deliberación de participantes en la comunicación, que tienen por meta tomar decisiones racionalmente motivadas (Habermas, 1999). Sobre la base de la acción dirigida al entendimiento estaría el diálogo, pues se requiere -al menos- de dos personas (o más) dispuestas a escucharse y a expresarse de manera tal que puedan entenderse mutuamente, implica tener en cuenta al “otro” como participante de la comunicación. La democracia deliberativa plantea la idea del consenso, es decir, tratar de que prime aquel argumento racional considerado como el mejor entre las personas afectadas en la comunicación, e incluso aquellos potencialmente afectados. A partir de estas condiciones de diálogo, Habermas introduce la cuestión de la tolerancia del “otro”.

La tolerancia, desde la perspectiva habermasiana, ya estaría inscripta en el sistema democrático deliberativo: “No es necesario un consenso de fondo previo [como plantea el republicanismo] y asegurado por la homogeneidad cultural, porque la formación de opinión y la voluntad estructurada democráticamente posibilita un acuerdo normativo racional también entre extraños. Gracias a su procedimiento, la democracia garantiza la legitimidad, por ello puede sustituir, cuando resulta necesario, las carencias de la integración social” (Habermas, 1992: 116). Existe un estrecho vínculo entre tolerancia y democracia deliberativa: “Para que la tolerancia pueda liberarse de la sospecha de ser intolerante, los límites y las reglas del comportamiento tolerante deben ser aceptables racionalmente para todos los participantes. Dichas reglas deben surgir del modo deliberativo, en el cual los involucrados se comprometan a una mutua-recíproca toma de perspectiva. El poder legitimador de dicha deliberación es garantizado e institucionalizado sólo en el proceso de formación de voluntad democrática” (Habermas, 2003: 5). Pero para que pueda siquiera pensarse en esta tolerancia tiene que existir, en primer lugar, igualdad de derechos, igual inclusión. Como paso posterior a la solución de la discriminación, debe discutirse sobre la

tolerancia de diferentes visiones del mundo ya que la no discriminación de una persona no implica de por sí que se la tolere, puede subyacer una idea de “benevolencia patrocinada”, en la cual una persona “tolera a otra”. Muy diferente a esto es una “tolerancia mutua” en la que cada uno sea capaz de aceptar argumentos que contradigan a los propios, aunque se trate de las mas profundas convicciones (Habermas, 2003).

Esta concepción se asimila en cierta medida a la propuesta de Rawls, ya que presupone una ciudadanía de hecho predispuesta a lograr un acuerdo, un consenso mediante el diálogo, sociedad en la cual los conflictos y las desigualdades serían una circunstancia, más que una característica constante. A su vez, distingue las posibilidades de tolerancia, descarta la “tolerancia como benevolencia” y rescata en cambio la “tolerancia mutua”. Esto nos lleva a preguntarnos qué sucedería en una sociedad que planteara un orden social desde una perspectiva diferente a la liberal. Por otra parte, nos preguntamos qué sucedería en una sociedad atravesada estructuralmente por la desigualdad económica ¿es suficiente hablar de tolerancia cuando, aparentemente, las condiciones de acceso al diálogo son históricamente disímiles?

Charles Taylor, por su parte, aborda las posibilidades y limitaciones del liberalismo para albergar diferentes concepciones de vida buena. Este autor rastrea los orígenes del reconocimiento igualitario, demostrando que la igualdad surge de manera simultánea a la valoración de la identidad, como la contracara de una misma cuestión. Los ideales de dignidad y de igualdad nacen conjuntamente con la democracia moderna, al tiempo en que se desmorona el Antiguo Régimen y disminuyen los privilegios de la nobleza. Al mismo tiempo que el hombre se plantea la necesidad de ser aceptado por las personas que lo rodean, tiene deseos de ser reconocido como un sujeto individual, de tener una identidad única, diferente a la de los demás. El no reconocimiento de esta identidad por parte del “otro”, genera una autodegradación que impide que la persona construya una identidad auténtica. Esto la lleva a aceptar las pautas ajenas para asegurarse de que será aceptado. A esto denomina Taylor, el “falso reconocimiento” (Taylor, 1993: 44). A su vez, Taylor cuestiona el postulado liberal “todos somos iguales”, debido a que implicaría una política de ceguera ante la diferencia, porque no nota -o es ciega- ante los modos en que los grupos de ciudadanos difieren entre sí, apelando al principio liberal de la no discriminación. La política de la diferencia, en cambio, reivindicaría la distinción entre culturas y propone un trato diferencial (Taylor, 1993: 65).

En este sentido, observamos que el autor se aleja de los postulados de Rawls en tanto sostiene que el liberalismo se presenta como un sistema poco flexible ante la diferencia porque promueve una dignidad igualitaria homogeneizante. Es decir, el liberalismo impone un molde de igualdad, un patrón “sugerido” por la cultura hegemónica. Así es que la igualdad universal propuesta sería entonces un particularismo disfrazado de universalidad. Vemos claramente como esto se condice con la supuesta neutralidad atribuida por Rawls a los principios de justicia. Taylor se pregunta, por consiguiente, si puede existir un liberalismo que no intente imponer un único modelo de igualdad, una “igualdad homogeneizante”, ya que éste pretende que los derechos (de las democracias constitucionales) sean aplicables a cualquier cultura y se desconfía de las metas colectivas por amenazar los derechos individuales. Desde este punto de vista, es inaceptable -según Taylor- que la cultura liberal se considere como un posible campo de reunión para todas las culturas, ya que no cuenta con la “flexibilidad” suficiente como para permitir la supervivencia de diferentes formas de vida.

Es por esto que el liberalismo debe implementar ciertos cambios si pretende “albergar” a diferentes formas de vida en su seno. En primer lugar, debe reconocer la supervivencia cultural como una meta legítima, aunque sea una meta “colectiva” y no individual. No obstante, dichas metas colectivas no podrán amenazar las libertades fundamentales -que deben ser protegidas ante cualquier tipo de ataque- pero sí revisar y modificar aquellos derechos que impiden la “reproducción” de una cultura (lo relativo al lenguaje, la educación, la religión, etc.) (Taylor, 1993: 91).

En segundo lugar, debe reconocerse el igual valor de las culturas, para evitar reproducir la actitud “etnocentrista” característica de la modernidad europea. La valoración de otra cultura sólo se podrá llevar a cabo por medio de la “fusión de horizontes” -aquí Taylor recurre a H. Gadamer-, que permite conocer el sistema de valoración de la otra cultura, la forma de concebir la realidad del “otro”. El sujeto debe intentar interiorizarse acerca de la perspectiva del otro para emitir juicios que no se hallen del todo sesgados por la propia forma de apreciar la realidad. Aquí hallamos una cierta coincidencia con el “velo de ignorancia” requerido por los principios de justicia de Rawls. Ahora bien ¿en qué medida es posible “evadirse” de la propia conciencia moral para comprender al “otro” teniendo en cuenta que el sujeto tiene incorporada una manera de percibir la realidad, mas allá de que su conciencia crítica le permita notar aquello que fue naturalizado? ¿puede

renunciar a ello sin más para entender de lleno la perspectiva del otro? Esta crítica es válida tanto para el planteo de Rawls como para lo anteriormente señalado por Taylor.

En última instancia, consideramos que estos tres autores no tienen en cuenta en sus análisis la posibilidad y existencia del conflicto, la dominación y por consiguiente la desigualdad que probablemente sea una característica estructural de la organización social, particularmente en la periferia. Entendemos que cada una de las anteriores propuestas obedece a contextos y problemáticas concretas, por lo cual no es nuestra intención responsabilizar a los autores por no haber tenido en cuenta la situación particular de la periferia, de América Latina o Argentina. Pero precisamente por ello nos preguntamos acerca de la validez de la utilización de estas ideas y conceptos para explicar la realidad de esta otra parte del mundo ¿Hasta qué punto es conveniente la importación de teorías realizadas en otro contexto, formuladas para responder otros interrogantes?(6) ¿es posible retomar de manera idéntica los contextos y contenidos de discusión formulados en otros tiempos y espacios?

¿MULTICULTURALISMO EN AMÉRICA LATINA?

En América Latina la “cuestión de la diversidad” podemos entenderla desde coordenadas que permiten identificar tres grandes grupos “minoritarios”: los pueblos indígenas, los afrolatinos/caribeños y la población inmigrante o extranjera (Domenech et al 2004) (7). En vistas de poder problematizar la inserción y generalización del discurso de la multi e interculturalidad en nuestro espacio educativo, nos concentraremos en lo que dio en llamarse Educación Bilingüe e Intercultural (EBI) como política educativa directamente dirigida a los pueblos indígenas.

Equidad por igualdad

Se podría afirmar que el discurso de “respeto y valoración de la diversidad” se insertó de lleno en el ámbito escolar a partir de la reforma educativa concretada en la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993. Luego de su sanción, prácticamente todas las provincias se adaptan a la nueva retórica, a excepción de la Capital Federal en donde se incorpora ya en los ‘80 con la elaboración de nuevas propuestas curriculares (Domenech et al, 2004).

Con la transformación educativa el discurso oficial intenta legitimar políticas diferenciadas para poblaciones diversas, esgrimiendo como argumento el agotamiento de proyectos educativos universales vinculados a los conceptos de homogeneidad e igualdad (Bordegaray y Novaro, 2004). La EBI pasa a ser una política educativa en el marco de Programas Compensatorios(8) que *focalizan* propuestas para grupos *particulares*: el concepto de *equidad* reemplaza al de igualdad, en tanto distribución diferencial y “equivalente” de bienes y servicios educativos en función grupos heterogéneos. La igualdad identificada con homogeneización fue reemplazada entonces por una equidad destinada a compensar las desigualdades socioeconómicas de sectores en “desventaja” que, sin embargo, no pudieron ser superadas. En este marco, es preciso preguntarse si el derecho a una EBI puede ser garantizado por una política compensatoria que, a la vez que ubica nuevamente a los pueblos indígenas en la “ausencia” que hay que compensar, mantiene vigente las condiciones económicas y políticas que hacen que estos grupos estén en situación de desventaja y exclusión. Las nociones de compensación y equidad despolitizan la discusión en torno a la compleja relación entre diferencia étnico-cultural y desigualdad socioeconómica, al tiempo que se apoyan en esquemas conceptuales de interpretación que identifican política universal-homogeneidad-igualdad versus política focal-heterogeneidad-equidad. Las ideas de equidad, focalización y compensación articulan un sentido de “carencia” que, aparentemente, no ha podido ser superado aún a pesar a los avances en términos de reconocimiento formal de derechos. En este sentido, las políticas compensatorias parecieran sostenerse en una idea de “*otorgar* al otro lo que no tiene”, “*compensar* su ausencia esencial”, “*destinarle* aquello que su condición irreversible no le permite”. Por otro lado, el orden político-económico de producción de la diferencia-desigualdad queda sin cuestionarse desde estas definiciones educativas.

La tolerancia como “valor de cambio”

La “ética de la tolerancia” ha llegado para quedarse, este parece ser el lema de los principios educativos relativos al nuevo discurso. La alteridad tradicionalmente excluida, negada o estigmatizada se instituye como “valor”, como aquello digno de respetar por su “riqueza cultural” y cuya valoración depende, en la mayoría de los casos, de la capacidad de aprender “actitudes” no discriminatorias. Esto puede advertirse claramente en algunos puntos de los Principios Generales de la LEF: “la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos (inc. n);

el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa” (inc. r). Así también el art. 6 refiere a una formación integral en la que se rescatan los valores de “la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia”. En este contexto, la tolerancia y la no discriminación parecieran ser más una cuestión de valores y actitudes a aprender que la problematización de las condiciones históricas, políticas y económicas que han construido formas de diferencia y desigualdad en el espacio de interlocución que es la nación. Esto puede advertirse en los contrasentidos que surgen de la lectura de los principios generales de la LEF, ya que al tiempo que se sostienen ideas como las nombradas más arriba (inc. n y r), se sostiene “el fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales” (inc. a) y “el afianzamiento de la soberanía de la Nación” (inc. b). Entonces, el *fortalecimiento* de la identidad nacional y el *afianzamiento* de la soberanía parecieran no estar en contradicción con la tolerancia, ya que no se trata de mirar más allá de lo que nos constituye como nación sino sólo de asumir el respeto y valoración de la diversidad.

Lo anterior se vincula con un supuesto que pareciera circular soterradamente en las propuestas oficiales y que consiste en entender a la diferencia como dato, atributo o evidencia (Díaz y Alonso, 2004), incluso como algo “positivo” de la sociedad; lo que en muchos casos convierte a la tolerancia en un bien intercambiable que podemos adquirir a cambio de la proclama de la incorrección política de la discriminación. Se produce así lo que Rodríguez de Anca (2004) entiende como fetichización o cosificación de la diferencia, es decir, se invisibilizan las huellas históricas de constitución de las representaciones circulantes en torno a lo/s otro/s.

En sentido estricto, el discurso de la multi e interculturalidad contiene por sí mismo el antirracismo y la no discriminación. No obstante, nos preguntamos si la “valoración” de las culturas que forman parte de la “rica diversidad” de la sociedad constituye en verdad una superación del racismo como naturalización y deshistorización de la diferencia, o más bien es el nuevo rostro de un racismo convertido en culturalismo. La exaltación de las culturas, de sus usos y costumbres ¿no es acaso la confirmación de un “déjalo ser” que cierta hegemonía parece estar dispuesta a conceder a cambio de mantener incuestionable una estructura de desigualdades? Las

metáforas del “otro positivo” que circulan en el espacio educativo y social parecen ser los discursos políticamente correctos, siempre y cuando a “cada cual su lugar”.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, hemos abordado la diferencia cultural como parte de un proceso de construcción en el marco del Estado-nación. Esta mirada nos permitió interpretar procesos históricos concretos de construcción de la nacionalidad como parte de un movimiento global que articula los Estados y las naciones en un orden de centro-periferia.

Como nación, Argentina no fue ajena a ese proceso, pues “lo argentino” tuvo que ver con una construcción específica de la etnicidad que definió lugares sociales para un “nosotros” y un “otros”. A partir de allí, el espacio de interlocución nacional quedó definido en una estructura dual fundamental que podríamos sintetizar en la fórmula civilización-barbarie. En este marco, la escuela fue una institución clave en la legitimación y reproducción de un determinado orden social, económico y cultural, tiñéndose de lecturas e interpretaciones racistas que no hicieron más que naturalizar y deshistorizar las diferencias. Al retomar dicho proceso, la intención ha sido “desnaturalizar” algunas de las ideas acerca del ser nacional, la pertenencia a grupos étnicos y la noción de multiculturalismo, como nuevo componente del discurso oficial.

El arribo del discurso de la multi e interculturalidad ha traído consigo una especie de reparación histórica que ha tenido consecuencias concretas en los Estados nacionales, sobre todo en términos jurídicos. Indudablemente, la generalización de este nuevo discurso en el ámbito educativo ha desembocado en una redefinición del tradicional papel homogeneizador de la escuela, pero surge el interrogante de si estas redefiniciones están dirigidas al replanteo profundo de las tramas históricas que construyeron la diferencia y la desigualdad o, si más bien, se trata de una retórica que mantiene complicidades con un reordenamiento de la relación centro-periferia que, por su parte, sigue destinando funciones y beneficios desiguales para los Estados nacionales y los sectores que en ellos habitan.

En general, pudimos observar que actualmente se evoca a la diversidad como algo positivo para la sociedad, diferenciándose -a nivel superficial- de discursos anteriores caracterizados por cierto racismo y por su tendencia a la segregación y exclusión. No obstante, profundizando en el contexto de producción del discurso “inclusivo” del multiculturalismo, es posible hallar una serie

de continuidades con las lógicas que históricamente organizaron la sociedad en incluidos-excluidos en un mapa social en donde las diferencias de clase atraviesan conflictos étnicos, de género, etc. De esta manera, recuperamos los postulados de Wallerstein, Balibar y Segato, en tanto señalan la presencia de la relación dominante-dominado y centro-periferia subyacente al orden social, que generalmente permanecen ocultas bajo los nuevos discursos que celebran la diversidad pero que pueden estar proponiendo subterráneamente otras formas de racismo, cuya sutileza contribuye a la invisibilización de las tramas de sentido que han creado una mirada que aún no ha podido salirse de su centrismo.

Estas reflexiones nos permiten abordar de manera crítica conceptos como “tolerancia”, “mutua valoración de las culturas”, “convivencia de las culturas”, “multiculturalismo”, etc., forjados en contextos signados por otras problemáticas e intereses que no se condicen, ni intentan explicar, la realidad de la periferia. Incluso, tales definiciones, al ser “importadas” sin más, pueden contribuir a reproducir la colonialidad del saber, es decir, las formas de conocimiento impuestas por el paradigma de la modernidad (9). Si bien los conocimientos generados en otros contextos de producción, en otros tiempos y espacios pueden aportarnos elementos para la comprensión de nuestra realidad, apostamos al desafío de generar herramientas teóricas que nos acerquen a nuestras propias problemáticas, percibiendo nuestro entorno de manera crítica y compleja.

Si no estamos atentos a las “trampas” y “sutilezas” del saber colonial, estaremos una vez más en el camino de la despolitización de la identidad, la diferencia y la desigualdad, seremos cómplices una vez más de la historia ¿inevitable? de América Latina.

NOTAS

(1) Con esto se quiere enfatizar la distinción entre identidad e identificación. Los procesos de identificación tienen que ver con ese régimen histórico de alteridades y diferencias del que hablamos, mientras que la identidad tiene que ver con una especie de creencia en la estabilidad y “esencia” de las categorías a partir de las cuales se produce la comunicación social entre actores y grupos.

(2) El concepto de doxa es retomado del planteo de Pierre Bourdieu (1997; citado en Reguillo, 2000).

(3) Nombrar sólo a la cuestión indígena y la migratoria no implica agotar el marco explicativo del régimen de identificaciones de ese entonces, la intención es simplificarlo en dos categorías que consideramos claves -aunque no las únicas- en la construcción de la nacionalidad argentina.

(4) Ver: Merlo, C. “Autonomía o autenticidad: presupuestos filosóficos e implicancias prácticas”. *Material de la Cátedra de Filosofía de la educación y deontología*, Escuela de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2005, p. 7.

- (5) “Para la justicia como equidad (...) esta idea organizadora fundamental sostiene que la sociedad es un sistema equitativo de cooperación social entre personas libres e iguales”, (Rawls, 1997: 31).
- (6) Ver: Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO- UNESCO, 2000.
- (7) La tendencia a considerar con mayor atención la “diversidad” ha resultado sin embargo en énfasis diferentes en cuanto a los grupos “objeto” de reflexión y políticas públicas. En América Latina, el tema indígena parece tener más presencia que la cuestión de la negritud o la migratoria, tanto en debates políticos como en la agenda académica, según acusa un informe de la CEPAL (elaborado en 2001 por Hopenhayn y Bello).
- (8) El Plan Social Educativo fue el Programa Compensatorio del Ministerio de Educación desde 1993. Con el cambio de gobierno de 1999, este programa es reemplazado por el Programa de Escuelas Prioritarias y el Programa de Acciones Compensatorias en Educación. En 1997, se crea el proyecto de “Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes” dependiente del Programa de Escuelas Prioritarias. En el 2000, se conforma el equipo a cargo del “Proyecto Ecuación Intercultural y Bilingüe”.
- (9) “Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento ‘colonial e imperial’ en que se articula la totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma ‘normal’ del ser humano y de la sociedad” (Lander, 2000: 23-24).

BIBLIOGRAFÍA

- BALIBAR, E. “La forma nación: historia e ideología”, en Balibar, E. y Wallerstein, I. *Raza, nación y clase*. Iepala: México, 1988.
- BORDEGARAY, D. y NOVARO, G. “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, FFyL, UBA: Buenos Aires, 2004.
- DÍAZ, R. *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila: Buenos Aires, 2001.
- DÍAZ, R. y ALONSO, G. *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila: Buenos Aires, 2004.
- DOMENECH, E. et al. “Identidades étnicas y nacionales en Argentina: tensiones y usos en torno a la cuestión multi/intercultural”, en Milka Castro Lucic (ed) *Los desafíos de la Interculturalidad: Identidad, Política y Derecho*. Universidad de Chile: Santiago de Chile, 2004.
- GRIMSON, A. “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina”, Ponencia presentada en el Seminario-Taller Migración intrafronteriza en América Central. Perspectivas regionales, CCP-UCR/OPR Princeton, San José de Costa Rica, 2005.
- GRIMSON, A. *Interculturalidad y comunicación*. Norma: Buenos Aires, 2001.
- HABERMAS, J. *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Paidós: Barcelona, 1999.
- _____. *Intolerance and Discrimination*. Oxford University Press and New York University School of Law: New York, 2003.
- JULIANO, D. “Estrategias de elaboración de identidad”, en Hidalgo, C. y Tamango, L. (comp.) *Etnicidad e Identidad*. CEAL: Buenos Aires, 1992.

- LANDER, E. "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO- UNESCO: Buenos Aires, 2000.
- MERLO, C. "Autonomía o autenticidad: presupuestos filosóficos e implicancias prácticas". *Material de la Cátedra de Filosofía de la educación y deontología*. Escuela de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2005.
- MONTESINOS, M. "En torno a la diversidad sociocultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina", en Domenech E. (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en Argentina*. CEA, UNC: Córdoba, 2005.
- NOVICK, S. "Políticas migratorias en la Argentina", en Oteiza, E.; Novick, S. y Aruj, R. *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*. Grupo Editor Universitario: Buenos Aires, 1997.
- OSZLAK, O. *La formación del Estado argentino*. Planeta: Buenos Aires, 1997.
- PUIGGRÓS, A. *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna: Buenos Aires, 1990.
- RAWLS, J. "La justicia como equidad: política, no metafísica". *Ágora* N° 4. Buenos Aires, 1996.
- REGUILLO, R. "Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios". *Diálogos de la comunicación* N° 74-75: México, 2000.
- RODRÍGUEZ DE ANCA, A. "Disputas acerca del discurso escolar de la diferencia", en Díaz, R. y Alonso, G. (comp.) *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila: Buenos Aires, 2004.
- SAID, E. *Orientalismo*. Debolsillo: Barcelona, 1992.
- SEGATO, R. "Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global". *Anuario Antropológico*. Tempo Brasileiro: Río de Janeiro, 1999.
- TAYLOR, Ch. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. FCE: México, 1993.
- TERÁN, O. *Positivismo y nación en Argentina*. Punto Sur: Buenos Aires, 1987.