

# Diversidad y desigualdad: Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo.

Mónica María Maldonado\*

## Abstract

Este trabajo busca generar una reflexión crítica acerca de una serie de conceptos utilizados cotidianamente en los espacios educativos y que pueden obturar las perspectivas de análisis si son abordados desde el sentido común o responden a usos residuales de teorías científicas ya superadas. Las categorías que se analizan tienen un lugar fundamental en las discusiones y análisis de problemáticas referidas a la diversidad cultural y a la desigualdad social y suelen tener un uso no sólo polisémico sino un manejo teórico confuso o que se vuelve en contra de un análisis, que dada la complejidad del objeto debe ser dinámico y rico en matices. Categorías como cultura, etnia, diversidad, raza, educabilidad, son retomadas para pensar lo educativo en los desafíos que el nuevo siglo nos presenta.

## Introducción

Trabajar sobre nuestro cotidiano implica fuertes desafíos pues estamos inmersos en un tiempo que plantea la necesidad de reacomodos, tanto a nivel de las prácticas como de las categorías con las que pensamos las cuestiones sociales y culturales.

Hoy nos sentimos extrañados por un ritmo vertiginoso que desconocemos, una sensación de fragmentación y pérdida de control de lo que ocurre a nuestro alrededor, una historia vivida que pierde fuerza y se oscurece frente a miles de acontecimientos presentados por los medios masivos de manera aislada, donde se banalizan problemas sociales graves y se agigantan cuestiones fugaces, retazos con los cuales es imposible armar un relato coherente. Un tiempo donde lo colectivo y lo público<sup>1</sup> pierden lugar ante el avance sostenido de posiciones individualistas y privatistas, según las cuales, todo el peso de la reproducción social recae en el individuo, único responsable de garantizarse la subsistencia.

Sensación de extrañamiento y soledad, que si bien presenta rasgos particulares, no es única en la historia, y puede quizá reconocerse en otras múltiples situaciones que experimentaron los pueblos colonizados

---

\* Licenciada en Antropología Social y Magister en Investigación Educativa. Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra Antropología Cultural. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. U.N.C. Docente- investigadora del Centro de Estudios Avanzados, U.N.C. E-mail: gfurlan@amet.com.ar

y esclavizados, ante una historia que los avasalló con parámetros culturales diferentes a los que manejaban; o aquellos campesinos de principios de la modernidad, que fueron despojados de las tierras comunales y arrojados a las ciudades, sin otra cosa que su fuerza de trabajo para vender en un mercado que se manifestaba libre, pero estaba sujeto a nuevas y brutales reglas que este campesino desconocía.

Diversidad y desigualdad parecen acoplarse desde hace siglos, ya que a partir de los descubrimientos la diversidad devino en desigualdad, así como en la relación del campesino de principios de la modernidad, fue la desigualdad lo que fue constituyendo la diferencia.

Esos problemas, sin embargo, hoy se actualizan, adquieren nuevos formatos e implican otras prácticas, diferentes a las ya conocidas.

Para encararlos es necesaria una discusión profunda y situada, pero ello implica, además, repensar las herramientas para el análisis, ya que algunas de las categorías insoslayables para tratar estos temas y que la propia ciencia antropológica ha ido construyendo, muchas veces han sido o son usadas de modo tal, que más que aportar confunden y dificultan el análisis. Dudar de los postulados del sentido común y también del saber definitivo, implica cuestionar continuamente los principios mismos de nuestras propias construcciones. Pero para provocar y sostener este trabajo continuo, para que ello sea posible, es necesario contar con herramientas teóricas potentes en su capacidad de revisar y construir. Sin embargo, se hace indispensable partir de esas prenociones, asumiendo desde la base que ese sentido común, esas consistentes certezas, son parte indisoluble de cada uno y que no será desde un acto de buena voluntad que podremos romper con ellas.

### **Revisando algunas categorías analíticas**

Cuando como docentes de antropología proponemos a nuestros alumnos reflexionar acerca del tema de la diversidad cultural, muchas veces nos interpelan «¿hacia dónde vamos? ¿la homogeneización no es ya una realidad? ¿si cada vez hay menos fronteras, a dónde quedan las diferencias? ¿cómo entender las guerras interétnicas? ¿y los derechos de las mujeres en Afganistán? ¿cómo trabajar con grupos multiculturales en la escuela?». Las preguntas son múltiples y las respuestas no son fáciles dada la complejidad de las dimensiones que se entrecruzan.

El problema se agrava cuando tenemos que abordar procesos que muestran altos niveles de complejidad como fenómenos socioculturales, que ingresan como problemáticos en cada uno de los campos de trabajo y estudio donde estamos insertos y que, en el caso educativo, no pueden dejarse de lado a la hora de proponer un currículo e imaginar al

profesional que se quiere formar, de encarar investigaciones o de poner en práctica políticas de intervención.

Este trabajo busca reflexionar acerca de las posibilidades y riesgos de algunas respuestas, la labilidad de los límites, la permeabilidad del sentido común al discurso hegemónico, para tenerlas presentes a la hora de trabajar estas problemáticas con nuestros alumnos y sobre todo, para instrumentarlos en el análisis socio antropológico de las cuestiones educativas.

Repensar algunas de las categorías que utilizamos generalmente en el análisis de estos temas, y hacerlo a partir de lo que está incorporado en el sentido común como conceptos residuales de posturas científicas ya superadas, quizá ayude a despejar algunas brechas.

Posiblemente una de las categorías que haya aportado en gran parte a esta confusión sea la de cultura. Concepto concebido desde la antropología para dar cuenta de la diferencia del hombre con la naturaleza y que intentaba superar una concepción renacentista que hablaba de la cultura como un *estado* (el hombre culto), luego pensado para ilustrar las distintas maneras de valorar o de normatizar la vida de los distintos pueblos, fue convirtiéndose en un concepto que se trasladó al uso cotidiano y que cada vez pareció ingresar más en los análisis de lo social y cultural desde posturas esencialistas. Hasta la actualidad el uso del concepto da cuenta de interpretaciones sustancialistas y ahistóricas. Tanto entre los docentes como en el periodismo se sigue oyendo hablar y analizar “la cultura” como herencia social<sup>2</sup>, como tradiciones socialmente aprendidas y transmitidas de generación en generación, con una carga de sentido puesta muy fuertemente en el proceso de internalización de pautas, con una concepción que hace pensar en la cultura como un *estado* incorporado al individuo y difícilmente modificable y en un sujeto pasivo que sólo reproduce anacronismos. Se piensa la cultura como algo separado y con límites precisos como si fuese una «categoría natural», de igual modo que se piensan plantas, animales, minerales. Ello ha ocasionado más de una concepción equivocada en la antropología clásica, tanto en el orden teórico como epistemológico.

La investigación de Lilliana Sinisi<sup>3</sup> da cuenta del manejo que muchos docentes hacen de este concepto y de cómo suele utilizarse como un criterio que, muy alejado de las concepciones que le dieron origen, tiende a justificar posiciones discriminatorias, paternalistas y fatalistas cuando tienen que trabajar con algunas de las maneras en que se presenta la diversidad cultural en la escuela.

*«los bolivianos son muy lentos, atrasados, no se puede esperar otra cosa de una cultura milenaria, atrasada (...) es natural que sean así... vienen con una pobreza cultural;»*

*"El altiplano los hace más lentos, es por la falta de oxígeno;"*

*"Los bolivianos son culturalmente diferentes, no tienen nuestra cultura, tienen otra cultura, por eso no se asean"*

*"A veces no los entiendo, aunque ponga voluntad, dicen botar, sorbete, a los útiles les ponen otro nombre, por eso los chicos los cargan, además arrastran la sshh, lo que hace más difícil poder entenderles"*

*"Tienen pobreza en la forma de hablar, les cuesta expresarse, por eso no hablan"<sup>4</sup>*

Estos ejemplos sobre la diversidad cultural son elocuentes por sí mismos acerca de la concepción de cultura que está por detrás de estas afirmaciones. Ello no se debe a la voluntad (mala o buena) del docente hacia las culturas mencionadas, sino que responde a las trampas del lenguaje, que una vez establecido tiende a cristalizarse y a atraparnos en la sustancialización de lo nombrado. La revisión crítica del lenguaje que utilizamos debe ser uno de los primeros e indispensables esfuerzos, ya que el lenguaje común encierra toda una manera cristalizada de ver lo social, pre-construcciones que aparecen como naturales formas de ser de los hechos sociales y que en ese proceso de naturalización dejan el hecho social ignorado. De esta manera un concepto que siguió siendo, por parte de la antropología, objeto de análisis y discusiones teóricas, quedó anclado en el lenguaje dóxico con una carga de significado petrificado. Así, procesos y acciones se desdibujan dando lugar a una construcción analítica rígida e inamovible.

Los avances en la construcción del concepto de cultura generados a partir de los años setenta nos permiten pensar en un concepto dinámico, que se construye en relación, donde continuamente hay en juego negociaciones y modificaciones de significados y de prácticas sociales. Ello implica dejar de pensarla como un *estado* para pensarla como una *acción*<sup>5</sup>. También posibilitan romper con las ideas que existían acerca de la existencia de culturas acabadas, homogéneas, integradas y separadas de otras culturas.

En esta línea de pensamiento podemos afirmar que ninguna sociedad es intocada, pura, incontaminada, producto exclusivo de su propia historia. Es necesario comprender estableciendo relaciones y situando los problemas, trabajar sobre la dinámica de los procesos, marcados por sistemas de relaciones movidos por fuerzas «que se imponen en la forma de relaciones entre personas: entre el capturado y el captor, entre el traficante (de esclavos) africano y el europeo, entre el traficante y el propietario de las plantaciones en los países de América»<sup>6</sup>.

Sólo la *captación de la lógica de las relaciones sociales* será lo que permita explicar las actitudes, las motivaciones, y las opiniones

individuales. "El hombre es en el sentido más literal (...) no solamente un animal social, sino un animal que sólo puede individualizarse en la sociedad"<sup>7</sup>.

Pensar la cultura como un proceso, con contradicciones en su interior, producto de una historia de conexiones entre diferentes pueblos y de relaciones desiguales, implica poner en juego dominaciones y asimetrías y no sólo la posibilidad de la reproducción, sino de la producción y transformación de la misma por los hombres y mujeres que la construyen en el cotidiano.

Cero tanto sucede con conceptos como el de etnia, francamente confundido unas veces con el de raza, o que pretende, en otros casos, esconder pudorosamente la misma idea, con toda la carga de inmutabilidad que implica seguir manejando esta última categoría como válida. La ciencia ha dado cuenta hace casi medio siglo que la categoría de raza no puede sustentarse biológicamente. Sin embargo, sigue existiendo en el lenguaje, y en las escuelas se sigue trabajando con estas nociones que, si bien no tienen fundamento científico, permanecen como residuos de construcciones ideológicas. El mismo análisis determinista actúa también en otro sentido: el comportamiento del individuo depende en muy gran medida del grupo racial cultural (o étnico) al que pertenece. Análisis organicistas, con fuertes tendencias al darwinismo social, suelen ser el resultado de tales confusiones.

Pensar la etnicidad implica ubicarse en relaciones sociales que un grupo ha establecido, tanto al interior como al exterior, basado en una representación de sí mismo (un origen y una lengua común, además de otros elementos culturales.) Pero el análisis no puede quedar clausurado allí, sino que es necesario tener en cuenta las relaciones de ese grupo a su interior y con otros grupos, y captar la compleja configuración de interrelaciones, condiciones y posiciones en movimiento, es decir, historizadas.

*«Así, la antropología no propone que el proceso de construcción de la identidad - ya sea étnica o nacional- sea una consecuencia normal de diferencias raciales y culturales», como postulan los nacionalistas y a veces la teoría del conflicto; sino que la ven como un conjunto de estrategias para generar o mantener límites, para mantener privilegios en determinados casos, para cohesionarse y defenderse de agresiones externas, o para excluir competidores de la estructura de poder»<sup>8</sup>*

Ello implica por un lado, reconocer la identidad como algo construido en relación y en procesos continuados de negociación, y por otro lado, reconocer diferentes tipos de manipulaciones de la identidad étnica que

se ponen en juego en las luchas políticas, tanto en el plano material como simbólico.

Sirva de ejemplo de estas dinámicas el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional, en México, que reivindicándose como un movimiento de los pueblos indios de México, plantea una serie de reivindicaciones étnicas, que tienen que ver con el respeto a su lengua y su cultura, y que sin embargo y aunque parezca paradójico, luchan por ser reconocidos/ incluidos como *ciudadanos mexicanos* de pleno derecho. Ello ha llevado a que realicen una serie de negociaciones con el poder en la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa), donde también hay una crítica importante por parte del zapatismo a la situación de la mujer que impera en las comunidades indígenas. Recuperemos algunos párrafos del mensaje de la Comandante Ester ante el Congreso de México el 28 de marzo del 2001.

*Estamos pidiendo que se nos reconozcan nuestras diferencias y nuestro ser mexicanos.*

*(...) Nosotras sabemos cuales son buenos y cuales son malos los usos y costumbres.*

*Malas son de pagar y golpear a la mujer, de venta y compra, de casar a la fuerza sin que ella quiere, de que no puede participar en asamblea, de que no puede salir en su casa.*

*Por eso queremos que se apruebe la ley de derechos y cultura indígena, es muy importante para nosotros las mujeres indígenas de todo México.*

*Va a servir para que seamos reconocidas y respetadas como mujer e indígena que somos.*

*Eso quiere decir que queremos que sea reconocida nuestra forma de vestir, de hablar, de gobernar, de organizar, de rezar, de curar, nuestra forma de trabajar en colectivos, de respetar la tierra y de entender la vida, que es la naturaleza que somos parte de ella.*

*En esta ley están incluidos nuestros derechos como mujer que ya nadie puede impedir nuestra participación, nuestra dignidad e integridad de cualquier trabajo. igual que los hombres.*

Relaciones interétnicas que si bien exigen derechos al Estado nacional, tienden también a modificar prácticas ancestrales dentro de las propias comunidades, que tendrán que ser debatidas al interior de cada pueblo, pero que ya cuentan con el apoyo de muchas mujeres indígenas. No cabe pensar entonces en conceptos de lo étnico que cierren las posibilidades al análisis y que presenten las identidades étnicas como inmutables y cerradas sobre sí mismas pues ello será un límite fuerte para comprender la cuestión. Será necesario trabajar sobre las relaciones entre los

diversos grupos y analizarlas en el devenir histórico, teniendo en cuenta cada una de las aristas de conflicto que presentan, en análisis situados.

Otra confusión suele darse en la propia concepción de diversidad, donde se agrupan, tanto en una sola dimensión y como si fueran una misma clase de problemas, diversidades culturales, desigualdades sociales o discapacidades físicas. Aunque excede los marcos de este trabajo, podemos acordar que sean englobados en el mismo orden problemático, ya que todas esas clasificaciones responden a posiciones ideológicas basadas en una supuesta «normalidad» que detentan quienes imponen la clasificación - como modo de reafirmar su superioridad-. Sin embargo, son cuestiones que merecen análisis particulares, puesto que no reconocer sus especificidades implica volver a atraparlos en un planteo de desconocimiento.

Suele suponerse también que la diversidad ingresa a la escuela solamente desde afuera, como algo total, autoevidente a simple vista. Pero cabe preguntarse a qué hacemos referencia cuando hablamos de diverso, de desemejante. Específicamente, en qué consiste la diferencia y cuáles son las razones que propician o no su existencia.

Deconstruir éstos y otros conceptos en el trabajo docente, es condición necesaria, aunque seguramente no suficiente, para enfrentar en mejores términos esta discusión de complejos y contradictorios ribetes. Analizar el problema de la diversidad cultural en la contemporaneidad, enmarcada en contextos sociales de desigualdad en crecimiento, en este fin/principio de siglo, obliga a un trabajo reflexivo aún mayor.

Puiggrós y Dusel<sup>9</sup> plantean que en la actualidad, la escuela misma puede pensarse como una frontera, un límite que fractura la continuidades generacionales y la continuidad de la cultura, ya que desde un discurso que habla de respetar las particularidades, decir no a una educación homogeneizadora, las políticas educativas neoliberales tienden a una educación por bandas o sectores. "El sistema escolar ha variado su función uniformizadora para tomar un rol protagónico en la producción de fronteras culturales"<sup>10</sup>.

Es necesario entonces modificar esa concepción acerca de la diversidad para pensarla también como una *producción*, un trabajo de construcción social que se concreta en ciertas y determinadas circunstancias. Hablamos de producción en el sentido en que lo hace Signorelli:

*«si un sujeto social (individual o colectivo) produce otros sujetos sociales como diferentes, esto conlleva que él puede producirlos como diversos; en otras palabras, él controla las condiciones (sociales, económicas y culturales), que le permiten definir al otro como diverso y tratarlo como tal. (...) activadas las condiciones que producen la diversidad, esta última se vuelve real, en el*

*sentido de que se concreta en una serie de vínculos y condiciones a las cuales el sujeto definido como diverso debe uniformar sus propios comportamientos»<sup>11</sup>.*

Efectivamente, no siempre el diverso es tan diferente, ni el semejante es tan igual. Se afirma desde estudios del comportamiento perceptivo que «el modo en que una persona mira al mundo depende tanto de los conocimientos de él como de sus objetivos, es decir, de la información que busca». <sup>12</sup> En lo social, en la relación con los otros, los objetivos cambian según sean las posiciones, los capitales de los agentes involucrados y el sentido del juego. Es decir, que están comprometidos a circunstancias determinadas y a relaciones de poder específicas. Dolores Juliano plantea esta cuestión y da cuenta de la escasa diversidad real existente en religión, lengua, escolaridad, fenotipo, clase social, de los sudamericanos, y de la manera naturalizada de exclusión social que se lleva a la práctica en España. Se los cataloga de "sudacas" cuando en la mayoría de los casos son la segunda generación de hijos de españoles emigrados a América. Llamarlos "sudacas" es una manera de recalcar la condición de extranjería social de este sector a partir de la década de los setentas, cuando grupos de exiliados de las dictaduras de Chile, Uruguay y Argentina, y otros grupos de migrantes económicos, buscaron refugio en España y el resto de Europa. Fue ésa una de las primeras migraciones más importantes que se dieron desde América hacia Europa, continente que expulsó población a América desde 1492. Y fue esa sensación de país expulsor poco acostumbrado a recibir, lo que constituyó la diferencia. En ese sentido, el temor a quienes llegaban reforzó demarcaciones de ciertas características, que fueron conformándose como relevantes (posiblemente irrelevantes en otros momentos históricos) para constituirlos como distintos. La adscripción a un grupo y la aceptación en el mismo como nuevo miembro, es una condición ineludible para sentirse parte, integrante, incluido. Juliano marca que hay tres ámbitos que pueden delimitar esta inclusión-exclusión: «el legal, que se apoya en el derecho de sangre y brinda ciertas posibilidades a los latinoamericanos de obtener la ciudadanía; el cultural, marcado por semejanzas que facilitan la interacción; y el social, donde se establecen los límites de pertenencia.»<sup>13</sup>

En diferentes momentos históricos se observa que la fuerza del *límite social* es más significativa y persistente que los contenidos culturales. Límites lábiles, generados en la interacción social, donde la característica de la misma es la asimetría en la relación. Unos tienen el derecho de atribuir identidades (generalmente descalificatorias) y otros luchan por mantener su autoidentificación o tratar de esconder y negar su origen para no ser objeto de estigma y discriminación.



La educación es uno de los espacios privilegiados de disputa de estos límites, tanto desde las políticas como desde la interacción entre los diferentes actores que conforman las instituciones.

### **Tensiones en el análisis educativo**

Hemos planteado en otro trabajo<sup>14</sup> los esfuerzos de separación que los propios alumnos de la escuela pública realizan, basándose en prejuicios racializados para diferenciarse, y las barreras aún espaciales que utilizan para concretar el objetivo de producir del compañero de curso un otro diferente y desigual, donde quien clasifica trata de descalificar al otro y de ese modo fortalecer su identificación en riesgo.

Desde las políticas públicas de estos últimos años, los procesos de producción de diferentes parecen incrementarse y el sistema educativo está incluido en este proceso de separación. Muy recientemente, los sistemas de calificaciones han generado desigualdades profundas entre docente e instituciones educativas, y muy posiblemente, en el corto plazo, esas desigualdades naturalizadas, se cristalizarán desde lo social, como características válidas para marcar diferencias.

Preocupan aún más ciertas categorías utilizadas por intelectuales de la educación que cumplen importantes funciones de asesoramiento a organismos educativos tanto a nivel nacional e internacional. Sorprende que a esta altura de las discusiones educativas se recupere una categoría como la de *educabilidad*<sup>15</sup>.

El cristianismo, como una de las religiones que más se expande por occidente, adopta desde su origen la idea de educación en el sentido de conversión, de transformación, de dejar de ser quien se es para ser una persona con una manera de pensar y de ser nueva<sup>16</sup>. En este sentido puede entenderse el papel de las cruzadas para combatir infieles. El papel evangelizador de la iglesia en América, aún el impulsado por los jesuitas, implicaba un proceso de resocialización, donde el indígena no adoptaba sólo una religión sino una forma de vida. Aquellos que no se transformaban eran insalvables, ineducables, y en algunos momentos de la historia eso costó sufrimientos y vidas.

En la modernidad surgió en cambio otra perspectiva, que tenía que ver con desarrollar a cada uno según el máximo de sus posibilidades, partiendo de la premisa que todos tienen esa posibilidad.

La idea de educabilidad supone un parámetro fijo y universal que limita desde el comienzo las posibilidades de alguien. De esa manera se utilizó a principios de siglo en la Argentina, clasificando las características infantiles que tenían en cuenta y que combinaban origen social, contextura física y rasgos psíquicos, como base para decidir las posibilidades educativas de un sujeto. «Esta primera operación clasificatoria, que

separó dentro de la infancia a sujetos educables de los no educables, estableció la frontera que reunió hacia adentro a todos aquellos niños y jóvenes que formaron el contenido social elemental del sistema de educación común»<sup>17</sup>. El aislamiento en centros o asilos de los niños con discapacidad fue el correlato de estas clasificaciones. Justificado en esta concepción, se internó con pocas o ninguna expectativa de educación, a las personas con alguna *deficiencia* física.

¿Por qué reactualizar una categoría como *educabilidad/ineducabilidad* ahora, y aplicarla a sujetos que se encuentran en situación de pobreza y marginalidad, pobres y nuevos pobres, sectores que crecen en proporción inversa a la acumulación de la riqueza? ¿Se estará pensando en separar, confinar en especies de asilos, que se limiten a alimentar y guardar durante unas horas, a los niños de poblaciones carenciadas? ¿Ese es el proyecto que se tiene para los sectores más desprotegidos, sean éstos hijos de la pobreza nacional o como dice Achilli<sup>18</sup>, *nómades de la pobreza* de los países limítrofes?. ¿No implicará desde las políticas educativas la *producción* de nuevos "otros culturales"?

Trabajar sobre las categorías con las que abordamos el análisis de lo social y lo educativo, nos permite romper con la sensación de autoevidente con que se presenta el sentido común, que impone una concepción de la realidad donde «las cosas son como son», expuesta con tal nivel de certeza que terminamos convencidos de que es obviamente así, que los hechos sociales son de esa manera, tan abiertos y transparentes que pueden ser observados a simple vista. Pero es necesario reconocer, que detrás de esta ilusión de transparencia, el sentido común no percibe desde la espontaneidad, sino que está engarzado en un mundo cargado de significaciones, de creencias, de ideología, de resabios teóricos cuestionados y cuestionables, que es necesario revisar críticamente de manera continua.

## **Bibliografía**

Achilli, E.; Cámpora, E. et al (2000) *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Universidad Nacional de Rosario, editora. Argentina.

Achilli, E.(1996): *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homo Sapiens. Argentina

Althabe y Shuster, F (1999): *Antropología del presente*. Edicial. Bs.As.

Auge, M. (1996 ): *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos* España. Gedisa editorial.

Bayardo, R. y Lacarrieu, M (COMP) (1997): *Globalización e identidad Cultural*. Ediciones Ciccus, Argentina.

Bertomeu, M.J; Gaeta, R; Vidiella, G.(Comp.) (2000): *Universalismo y Multiculturalismo*. Eudeba, Argentina.

Bonfil Batalla, G. (compilador) (1993): **Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales**. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Bourdieu, P; Chamboredon, JC Y Passeron, JC (1975): **El oficio de sociólogo**. Editorial Siglo XXI. Bs. As.

Carrithers, M. (1995): **¿Por qué los humanos tenemos culturas?** Alianza editorial. Madrid.

Cuche, D. (1999): **La noción de cultura en las ciencias sociales**. Ediciones Nueva visión. Bs. As.

Geertz, C (1996): **Los usos de la diversidad**. Paidós. España.

Goffman, E. (1995): **Estigma. La identidad deteriorada**. Amorrortu .

Gombrich, E. H. et. al (1983): **Arte, percepción y realidad**. Editorial Paidós Comunicación. España.

Juliano, D. (1994) **La construcción de la diferencia: los latinoamericanos**. in **Papers 43**. Barcelona. España.

Kincheloe, J. y Steimberg, S. (1999): **Repensar el multiculturalismo**. Ediciones Octaedro. España.

Lischetti, M (comp.) (1997) **Antropología**. Eudeba. Buenos Aires.

Maldonado, M. (2000): **Una escuela dentro de una escuela**. editorial Eudeba. Bs. As.

Margulis, M. Urresti, M. y otros (1999): **La segregación negada. Cultura y discriminación social**. Edit. Biblos. Bs. As.

Neufeld, MR. Y Thisted, J. A. (comp.) (1999): **De eso no se habla...** Eudeba. Bs As.

Pulgrós, A. (1999): **En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo**. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.

Salmerón, F (1998): **Diversidad cultural y tolerancia**. Coedición Paidós - UNAM. México.

Signorelli, A. (1999): **Antropología urbana**. Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana. España.

Tedesco, J.C. (2000): **Educación en la sociedad del conocimiento**. Fondo de cultura Económica. Argentina.

Walzer, M. (1998): **Tratado sobre la tolerancia**. Paidós, España.

#### Notas:

1 Nos referimos a lo público en el doble sentido del término: en lo que hace a los espacios públicos de las ciudades, (plazas, cines, teatros etc.) que han perdido lugar frente a la cultura a domicilio, y a lo público como bienes y servicios que pertenecen al patrimonio nacional.

2 Cfr. NEUFELD M. R. "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología" en Lischetti, M (comp.) *Antropología*. Eudeba. Buenos Aires. 1997.

3 Cfr. SINISI, L. "la relación nosotros otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld, MR. y Thisted, J. A. (comp.) *De eso no se habla...* Eudeba. Bs As. 1999.

- 5 Cfr. CUCHE, D. *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva visión. Bs. As. 1999.
- 6 Cfr. CARRITHERS, M. *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* Alianza editorial. Madrid. 1995. pag. 50
- 7 MARX, K. "Misericordia de la Filosofía", extracto realizado en "BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, JC Y PASSERON, JC: "El oficio de sociólogo" op. cit. pag. 169
- 8 JULIANO, D «Universal/particular. Un falso dilema» en *Globalización e Identidad cultural* Ediciones Ciccus, Argentina. 1997. pag. 33
- 9 PUIGGRÓS, A. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina. 1999.
- 10 PUIGGRÓS, A. *En los límites...* op. cit. pag. 16
- 11 SIGNORELLI, A. *Antropología urbana*. Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana. España 1999. Pag. 17.
- 12 HOCHBERG, J. «La representación de objetos y personas» en Gombrich, E. H. et.at. *Arte, percepción y realidad*. Editorial Paidós Comunicación. España. 1983. Pag. 89
- 13 JULIANO, D. La construcción de la diferencia. *Papers* 43. Barcelona. 1994. Pag. 31
- 14 MALDONADO, M. "Una escuela dentro de una escuela" Editorial Eudeba. Bs. As. 2000.
- 15 Cfr. TEDESCO, J.C. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de cultura Económica. Argentina. 2000.
- 16 Según la historia cristiana, cuando Jesús resucitado se aparece a los discípulos, los manda a recorrer el mundo para «enseñar su palabra». Muy diferente es la historia del judaísmo que no busca conversión alguna, ya que se considera «el pueblo elegido».
- 17 OTERO, J. J. «Fronteras imaginarias entre educabilidad e ineducabilidad» en Puiggrós, A. *En los límites de la educación* . op. cit. pag. 37.
- 18 Cfr. ACHILLI, E *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Editorial Homo Sapiens. Argentina. 1996.