

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

“Minorías vulnerables” y formas de control social.

Romina Paola Tavernelli y Jessica Malegarie.

Cita:

Romina Paola Tavernelli y Jessica Malegarie (2009). *“Minorías vulnerables” y formas de control social. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/553>

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>.

“Minorías vulnerables” y formas de control social.

Romina Paola TAVERNELLI

Jessica MALEGARIE

Instituto de Investigaciones Gino Germani

Facultad de Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

romina.tavernelli@fibertel.com.ar

jmalegarie@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

El área temática donde se inscribe la presente ponencia es el que se genera en el entrecruzamiento entre las temáticas ligadas a la educación y a la diversidad socioeconómica y cultural. En este sentido la escuela, como principal referente institucional de la cuestión educativa, transita ante una diversidad socioeconómica y cultural para la cual tiene que desarrollar estrategias de abordaje particulares, con el fin de cumplir efectivamente la función de formación educativa y construcción de ciudadanía.

Cabe señalar que la diversidad será entendida desde una doble dimensionalidad: las diferencias por el nivel socioeconómico- alumnos que viven en condiciones de pobreza frente a los no pobres- y las diferencias por etnia- alumnos migrantes de origen extranjero frente a los nativos-. Es importante aclarar que esta doble dimensionalidad en la realidad no se presenta en forma excluyente, sino que pueden encontrarse alumnos que no sólo son percibidos como diferentes porque son migrantes, sino además porque viven en condiciones de pobreza. Desde ambos campos de investigación lo que aparece es un profundo proceso de vulnerabilización de los sujetos, pues se los ubica en condiciones de desigualdad (social y educativa) ya sea por su condición de pobreza o por su origen nacional, en ambos casos porque son considerados diferentes.

Este proceso de vulnerabilización se da en un contexto de exclusión social por el que atraviesa Argentina, profundizado a partir de la década de los 90, generando un escenario donde los alumnos llegan a la escuela en condiciones de alta marginalidad social y bajo condiciones de pobreza sostenida a lo largo de los últimos años. Por otra parte se ha asistido a un proceso de importante movilidad demográfica, a partir de la cual la presencia de alumnos migrantes en las escuelas es una característica habitual que sin embargo no es procesada con absoluta perspectiva de integración, colocando precisamente a los alumnos de orígenes étnicos diferentes en situaciones de vulnerabilidad frente al trato de los propios docentes o de los alumnos. Interesa entonces indagar las estrategias que desde la institución escolar se desarrollan para abordar al otro identificado como diferente por su nivel socioeconómico y/o por su etnia.

El área temática en la cual se desarrollará la presente ponencia, será entonces la que se construye a partir de la relación entre educación y diversidad socioeconómica y cultural. La mirada se centrará en la escuela porque es considerada una de las instituciones protagonistas en la construcción de representaciones sociales acerca del otro. Según la Ley Federal de Educación, la escuela es la encargada de “fortalecer la identidad nacional” y a la vez que su mandato histórico le ha asignado homogeneizar a la heterogénea población argentina. Por lo tanto, el rol de la institucionalidad educativa ha pendulado históricamente entre una función igualadora y una realidad diferenciadora. Lo cierto es que de la anulación

de la heterogeneidad y búsqueda de la homogeneidad como resultado del proceso educativo, se ha pasado, con los años, al reconocimiento de las diferencias.

No obstante, en algunos casos, ese respeto cuasi acrítico del reconocimiento ha generado dos situaciones que es necesario problematizar. La primera de ellas dada por la idea de que el respeto por la diversidad implica ausencia de conflicto; acompañada –al mismo tiempo– por cierto relativismo o tolerancia absoluta que no permite reconocer las tensiones reales que se presentan frente al reconocimiento de dicha diversidad. La segunda de las situaciones aparece cuando respetar y tolerar todas las diferencias puede provocar el error de aceptar las desigualdades que se entrelazan por detrás de las mismas.

El abordaje se centrará en las representaciones sociales que los actores escolares tienen sobre el alumno que perciben como diferente y en las estrategias que los docentes desarrollan frente a esa diversidad.

En este sentido interesa recuperar la noción de relaciones interculturales como concepto necesario para abordar el análisis de los vínculos entre docentes nativos y alumnos migrantes; y la perspectiva que se centra en la vulnerabilidad social como elemento que permite abordar las relaciones entre dichos docentes y los alumnos que provienen de espacios caracterizados por la fragmentación social producto de la pobreza.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se trabajó bajo una metodología de naturaleza cualitativa, por medio de la implementación de entrevistas en profundidad semiestructuradas individuales. Se trata de una técnica que posibilita recrear condiciones de conversación informal, de alguna manera casual, dentro de pautas planteadas por el entrevistador y en un marco de intimidad. Se rastrearon desde el discurso docente representaciones, percepciones y estrategias desarrolladas hacia la diversidad socioeconómica y cultural; el “lugar” que se le asigna al “otro diferente”; y los distintos modos de relacionarse. Este bloque de información constituyó una fuente de datos primaria complementada por los datos obtenidos a través de grupos focales producidos por el equipo UBACyT, recuperando los discursos de docentes de escuelas públicas y privadas, de nivel primario y secundario pertenecientes al AMBA. Trabajaremos aquí con los datos producidos en el marco de esta última técnica de recolección.

El primer paso en el proceso de análisis consistió en una lectura cuidadosa de la información recogida hasta el punto de alcanzar una estrecha familiaridad con ella. A partir de allí se generó un memo analítico para la organización del material en base a categorías que surgieran tanto de la teoría como del análisis empírico en sí mismo. De acuerdo a lo que Matthew Miles y Michael Huberman (1994) proponen, el manejo de los datos se llevó a cabo a través de tres subprocesos: reducción de datos, despliegue de datos y extracción de conclusiones. Después de la recolección de información los mismos se redujeron a partir del marco conceptual, de las preguntas de investigación y de categorías de análisis que codificaron los resultados de las entrevistas (individuales y grupales). Luego de esta condensación inicial se procedió a realizar una estructura organizada y, si bien comprimida, reflejada en una matriz de dimensiones analíticas que contuvo el material sistematizado. De allí surgió la relación entre los hallazgos empíricos y las nociones teóricas.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y ESTRATEGIAS DOCENTES FRENTE A LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL – *EL DECIR Y EL HACER COMO MECANISMOS DE REPRODUCCIÓN O DE TRANSFORMACIÓN*

En primer lugar cabe señalar que las representaciones sociales construidas sobre un fenómeno, acto o acción social son leídas como valores de la comunidad en la que se insertan. Este imaginario social supone, entre quienes lo construyen, por una parte una tradición compartida y por la otra un proyecto común; implica la capacidad de compartir códigos y de interpretar los fenómenos desde un mismo ángulo de visión. Por su parte también es vital recuperar lo señalado por Moscovici (1961), para quien las representaciones sociales son la forma en que el conocimiento del sentido común se configura en las sociedades modernas. Constituyen un imaginario social en el cual pueden encontrarse anclajes significativos determinados por situaciones históricas y socioculturales que conforman la matriz de las prácticas de los sujetos. En relación a esto, Jodelet (1988) sostiene que las representaciones sociales son modalidades de conocimiento práctico orientadas a la comunicación y a la comprensión del contexto social. Son formas de conocimiento que se manifiestan como elementos conceptuales, imágenes, categorías, pero que no se reducen jamás a los componentes cognitivos ya que conllevan elementos afectivos, culturales e histórico sociales. Siendo socialmente elaboradas y compartidas

contribuyen a la construcción de una realidad común. De este modo las representaciones deben ser entendidas a partir de su contexto de producción.

En segundo lugar el concepto de estrategias refiere al conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican para cumplir determinados fines. En este caso los docentes desarrollan estrategias educativas de acuerdo con las necesidades de sus alumnos con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Se trata entonces de una guía, de pautas de acción que hay que seguir para alcanzar dicho fin y, por lo tanto, son en general conscientes e intencionales.

Es Bourdieu quien propone el concepto de estrategia como la posibilidad de pensar la innovación y el cambio, introduciendo de esta manera una especie de margen mayor en las acciones de los agentes, sin desprenderse no obstante cada uno de sus habitus -el cual genera prácticas por parte de los agentes sociales sin que éstos sean conscientes de ello, incluyendo disposiciones para la acción de acuerdo al lugar que cada agente ocupa en el entramado social-. “Las estrategias de las que yo hablo –dice Bourdieu- no son más que acciones objetivamente orientadas hacia fines, que bien pueden no ser los fines subjetivamente buscados” (Bourdieu, 1984).

Este es el caso de algunas estrategias docentes que teniendo una intención originada en la integración de los niños, algunas veces y por desconocimiento acerca de cómo tratar esa diversidad presente, terminan generando acciones que conducen a reproducir la exclusión. Tal es el caso de los ejemplos que citamos a continuación producidos en el marco de los grupos focales con docentes donde al mencionar si encuentran dificultades en el trabajo con alumnos de origen extranjero, los caracterizaron así:

- Lentos en comprensión, eso sí.

C: Y qué les genera a ustedes como educadores?

- que hay que repetirles muchas veces lo mismo.

C: Complica la calidad de educación.

- Claro, te tenés que atrasar a veces. O lo tenés que dejar a él de lado hasta hacerte un tiempo para poder volver a explicarle lo mismo o directamente seguís con la clase y bueno, te olvidás. (Docentes de escuela primaria pública)

Lo que aquí puede verse es que si bien los docentes advierten las diferencia y la diversidad al interior del aula -manifiestas en el hecho de reconocer que no todos los niños tienen iguales tiempos de resolución y comprensión de las tareas asignadas- no obstante ello el tratamiento que la diversidad genera, va en sentido contrario a la integración, es decir, la estrategia docente se reduce a reproducir exclusión.

Las estrategias que los agentes seleccionan y desarrollan responden con frecuencia a “una especie de instinto socialmente constituido” (Bourdieu, 1980). Bourdieu distingue, de una manera bastante general y esquemática, dos grandes tipos de estrategias que usualmente tienen lugar en los distintos campos de poder: las estrategias de conservación, que “tienden a la defensa de la ortodoxia” y las estrategias de subversión, marcadas por la “ruptura crítica” (Bourdieu, 1984). Mientras que las primeras son frecuentemente asumidas y desarrolladas por quienes se encuentran bien provistos del capital o de los recursos específicos y valorados en el campo, las segundas caracterizan más bien a quienes se encuentran en posiciones desventajosas en el campo. Son estas estrategias de subversión las que parecen conducir a transformaciones significativas en el campo respectivo. Quienes las generan y las impulsan deben poseer creatividad e inventiva. Sin embargo, esas propuestas de transformación no pueden desconocer las restricciones inevitables que las condiciones del espacio social les enfrentan.

Entendemos así, que la exclusión social abarca no sólo las relaciones que se generan en términos socioeconómicos sino también aquellas que se construyen entre nativos y migrantes. En este sentido, podemos ver en el material empírico que se puede “dejar” al otro por fuera – excluirlo- ya sea por razones de corte socioeconómico y ligadas a su contexto de pobreza, así como por razones de índole étnico culturales vinculadas a las dificultades de aceptación de ciertas diferencias. Éstas pueden referir a dos órdenes de pertenencia: aquellas diferencias que se relacionan con las particularidades físicas o culturales pero que, por poseerlas, permiten ubicar al otro en una posición de subordinación; y aquellas que están vinculadas a las diferencias socioeconómicas donde el respeto a la diversidad esconde la complicidad con la desigualdad.

Es importante tener en cuenta que cuando se busca “igualar” no se esté actuando en pos de las desigualdades, de modo de asumir que la universalidad en el acceso a la educación

debe traer aparejada la calidad de la instrucción y por ende el conocimiento de quiénes son los que hoy conforman el alumnado, las características y situaciones en las que arriban los niños y niñas a la escuela. Con este fines que, entendemos, deben abordarse conjuntamente aspectos ligados al acceso y la equidad de la educación. “Un mal entendido igualitarismo podía hacernos pensar que la homogeneidad, la igualdad entre las escuelas y la igualdad en el producto que ofrecen (la enseñanza), garantizaba la igualdad de oportunidades de los alumnos, especialmente respecto al sistema público de enseñanza. Pero ni en el plano social ni en el educativo puede sostenerse hoy dicha premisa, pues existen diferencias y desigualdades de partida que, si no son atendidas, aumentan de forma progresiva las desventajas de individuos y grupos”. (Ignasi Puigdemí, 1999)

Frente a este escenario se hace necesario analizar la noción de diversidad y una duda que asalta el proceso de construcción de este concepto es hasta qué punto se emparenta o no al de diferencia y en qué medida se acerca o aleja al de desigualdad. La realidad social y cultural a la que se enfrenta la escuela día a día hace imprescindible revisar este concepto.

La siguiente observación que cabe hacer es que la diversidad se presenta como un dato característico de la realidad, inherente a las relaciones sociales. Muy claramente lo expresan Rosa Blanco (1999) cuando sostiene que “La diversidad está dentro de lo *normal*”, Alvarez Dorronsoro cuando afirma que la diversidad es la *regla* (1999) o Aguilar Montero (1999) cuando sostiene que la atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

Quiénes sostienen que es preciso respetar la diversidad, la entienden no como algo negativo o riesgoso, sino como un potencial de desarrollo. Dentro de esta corriente, Alicia Devalle de Redondo y Viviana Vega (1999) sostienen que la diversidad es un valor en sí mismo y por lo tanto es necesario orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad. Agregan, citando a López Molero, que la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera a la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que asisten a la escuela. “Desde esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un

obstáculo en el proceso de enseñanza- aprendizaje” (Blanco, R., 1999). La diversidad, desde esta mirada, invita a considerar al conjunto de intervenciones educativas diferenciadas que, desde una escuela común, se ofrezcan para dar respuestas a todos los alumnos, respetando las características y necesidades de cada uno de ellos (Aguilar Montero, 1999).

Néstor Cohen (2006), advierte que la idea de diversidad como respeto al pluralismo cultural, nacional, étnico, etc, puede remitir efectivamente a una situación donde no se generen conflictos, donde se construya una mirada positiva y armónica de la diversidad cultural. “Pero, desde otra perspectiva, el concepto de diversidad cultural puede asociarse al disenso, quizás, en una interpretación más dinámica incluye la diferencia, pero en condiciones inestables, no armónicas. Considerar la diversidad como disenso, y no como integración equilibrada de actores sociales diferentes, implica aceptar que esas diferencias se posicionan como contrarios. Es posible seguir considerando al todo culturalmente homogéneo, pluralista, pero en tensión”. Por último, este autor agrega una tercera consideración del concepto de diversidad cultural, el cual reconoce la diferencia entre las partes, acepta la relación entre ellas como inestable, pero considera que se vinculan desde condiciones desiguales. “No hay una tensión entre pares, entre iguales, como es el segundo caso que he mencionado, sino que es la desigualdad entre ellos la que otorga sentido a esa diversidad. Más aún, la diversidad cultural se la identifica por la confrontación entre desiguales, por la asimetría, por las relaciones de poder que atraviesan a los actores involucrados. En este caso diversidad no se homologa a diferencia sino a desigualdad, por ejemplo, de oportunidades, de participación en el mercado de trabajo, de acceso a servicios de salud, educación o vivienda, de derechos, etc”.

Ahora bien, la tensión entre pares o la presencia de la desigualdad como socia de la diversidad aparecen también cuando se pretende respetar las diferencias. De este modo, cuando las diferencias se presentan por las condiciones de pobreza el respeto por la diversidad genera una contradicción. Así lo hace notar Inés Dussel “Hoy pocos estarían de acuerdo en que hay que borrar y superar la diversidad. Pero si ella viene a ser un sinónimo de desigualdad y de pobreza extrema ¿quién no estaría de acuerdo en borrarla de una vez y para siempre? Y si borramos a *los diversos* así entendidos, ¿qué nos diferencia de las

propuestas autoritarias de la generación del ochenta? ¿Qué impide que designemos como *prescindibles, desechables o imposibles de educar* a buena parte de los chicos y chicas que hoy recibimos en las escuelas?” (Dussel, 2004).

Una de las asociaciones que subyace por detrás de estos párrafos es la posibilidad de asemejar el término diversidad al de desigualdad. Frente a esto cabe preguntarse ¿qué significa que la diversidad pueda ser leída en términos de desigualdad y particularmente qué implica esto para la institución escolar? Dentro de esta discusión Dussel nos propone una pregunta muy atinada. “¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Sólo la pobreza es una diversidad injusta? ¿Qué pasa con la discriminación por género, etnia, religión o discapacidad?” (Dussel, 2004)

En este sentido Dussel propone superar la idea lineal de igualdad. “La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia” (Dussel, 2004)

LAS CONDICIONES SOCIALES, ECONÓMICAS Y CULTURALES ATRAVIESAN LOS MUROS DE LA ESCUELA.

Es preciso avanzar del binomio diversidad-desigualdad, al de desigualdad-dominación. En relación a la dimensión socioeconómica, el poder estará dado por presencia o ausencia de recursos materiales. En el caso de la dimensión étnico cultural será preciso avanzar en el pasaje de la mirada del multiculturalismo que reconoce las diferencias, al de las relaciones interculturales que marca cómo se vinculan unos con otros a partir del poder y la dominación que puede implicar estar dentro de uno u otro grupo.

Existe un amplio debate en relación a la noción de multiculturalidad e interculturalidad. En ambos casos se trata de conceptos que intentan explicar la presencia de dos o más culturas en un mismo ámbito y las relaciones que entre éstas se generan. Algunos autores (Lopez, 2004) identifican la cuestión de la multiculturalidad como categoría descriptiva y a la interculturalidad como noción propositiva. Es decir, la multiculturalidad aparecería

mostrando la coexistencia de diferentes culturas mientras que la interculturalidad agregaría a esa coexistencia el intercambio que se da entre los representantes de dichas culturas.

Sin embargo es precisamente en este intercambio, en el reconocimiento de la presencia del otro, allí cuando se constituye la sociedad, que la lucha comienza a emerger. La relación entre el nosotros y el otro puede presentarse frente a una aparente armonía o frente al conflicto de intereses donde la búsqueda de acuerdos y de compensación de intereses se construye a partir de la lucha.

“Las sociedades son con frecuencia únicamente meros compromisos entre intereses en pugna, los cuales sólo descartan (o pretenden hacerlo) una parte de los objetivos o medios de la lucha, pero dejando en pie la contraposición de intereses misma y la competencia por las distintas probabilidades” (Weber 2002).

Una de las cuestiones entonces a analizar es la cuota de poder que se esconde detrás de estos procesos. Toda lucha de intereses se resuelve, en general, de acuerdo a la dotación de poder que cada grupo puede ejercer sobre el otro y en sintonía con los mecanismos de dominación que puede ejecutar. Así, analizando el binomio nativos- migrantes como ejemplificación de construcción de una sociedad resulta claro que el conflicto aparece justamente allí donde las cuotas de poder son diferenciales y donde los nativos buscan el control social de los migrantes.

Desde esta lógica de construir representaciones a partir del reconocimiento del otro, de desarrollar estrategias a partir de dichas representaciones, de reconocer diferencias y de nominar desde un espacio no ajeno al juego de poder es que el decir y el hacer del docente se vuelven fuertes mecanismos de reproducción o de transformación.

Así nos lo muestran algunos extractos de los discursos docentes producidos en el marco de los grupos focales, en los que determinados requerimientos por parte del docente para ser reconocido, confluyen en acciones ligadas a estrategias de disciplinamiento sobre aquel que es percibido como diferente.

- Por ahí el que más problemas tiene es Paraguay.
- Sí, el paraguayo, o el chino.

- C: Y entonces, en todo caso ustedes, como educadores, con los nenes en el patio, en el aula, en la tarea diaria, cuáles son las cosas que más les cuesta lograr con los nenes extranjeros?
- Sacarle el acentito que pueda tener...
- No, la redacción
- Les cuesta. (Docentes de escuela primaria pública)

- *C: No, pero vos ponés el ejemplo de una acción concreta, vos podés llamar la atención y que la parte extranjera haga algo, que haya algo que también puede hacer. Para modificar esa situación yo encuentro una salida... (voces superpuestas)*
- A mí me pasó, bueno, no fue un alumno mío, pero de una amiga, una compañera: un chino. Porque no se integran, a los padres no les interesa. El chico puede repetir una vez, dos veces, siguen su idioma. Pero sí les interesa que vayan, creo que van los sábados, a la escuela de chinos; eso me molesta, porque los padres les estamos brindando la educación, estamos pagando y a ellos no les importa, eso es lo que me molesta.
- *C: Qué te parece que habría que hacer con este tema?*
- Exigirle, ya que ocupa un banco, que se preocupen...
- Que lo manden a aprender castellano
- Que lo manden a aprender castellano, qué se yo. (Docentes de escuela primaria pública)

El tema del idioma –en los niños y en los extranjeros en general- es una preocupación que aparece con frecuencia en los discursos docentes, siendo al mismo tiempo una forma que hace presente constantemente el extrañamiento frente al otro y que puede “exigirse” que se modifique sin que esto sea visto como una conducta discriminatoria. Esto último se ve favorecido dado el lugar de autoridad que ocupa el docente, que gracias a su función, puede pedirles a los niños y sus padres que abandonen la lengua materna en pos de la que se habla en el país receptor.

Entendemos, tal como sostiene Bauman (1996), que a través de la función de nombrar/clasificar, el lenguaje ansía mantener el orden, negando la arbitrariedad de la contingencia, de modo que clasificar es dotar al mundo de una estructura, manipular sus probabilidades. En este sentido, no podemos desconocer que el sólo hecho de clasificar consiste en actos de inclusión y exclusión. Cada acto de designación divide el mundo en dos: sujetos que corresponden al nombre y aquellos que no. Invariablemente, esta operación es un acto de violencia que requiere el soporte de una cierta coerción.

En este sentido es que asumimos que la nominación de lo diverso como minoría- la igual de lo que sucede con el concepto de exclusión tal cual lo denunciara Castel- oculta sujetos sociales de diferente tipo omitiendo, a la vez, qué es lo que las hace diferentes. Esta maniobra oculta que esas diferencias no se derivan de los atributos de la minoría sino del contexto social en el que son nombradas -producidas- como tales. De este modo es que no puede escindirse la nominación del “otro” como minoría a pensar quiénes son los que nominando toda la otredad, distribuyen los espacios de poder, reproduciendo y confirmando quiénes nominan y quiénes sólo pueden ser nominados, es decir, quienes se adjudican el lugar de “mayoría”.

En este sentido, la pregunta que subyace es ¿qué implica ser minorías en la escuela? Referir a ellas, desde la acción o desde el discurso ¿es hacer referencia sólo a la minoría numérica o una minoría cualitativa en términos de ser parte de un colectivo al que se lo considera menor en la escala socialmente aceptada? Nos preguntamos entonces, si en este acto la escuela pasa de pendular a estancarse en la reproducción de desigualdades asumidas éstas como diferencias.

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2001): La educación intercultural, España, Idea Books.
- Achilli, E (1996): Práctica docente y diversidad sociocultural : los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Aguerro, I. (1989): “Investigación sobre la pobreza en la Argentina”, Informe preliminar, Bs. As, Proyecto BIRF/INDEC.
- Aguerro, I. (1993): “Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso”, en Revista de Educación, Washington, USA.
- Aguilar Monetero, L. (2000): De la integración a la inclusividad : la atención a la diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Ainscow, M. y otros (2001): “Al alcance de todos los alumnos”, en Desarrollo de escuelas inclusivas, Nancea Ed, Madrid.
- Allport, G. (1974), La Naturaleza del Prejuicio, Ed. Eudeba, Buenos Aires 1969
- Althusser, L. (1970): Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Alvarez Dorronsoro (1993): Diversidad cultural y conflicto nacional, Talasa Ediciones, España.
- Ameigeiras, A y Jure, E (2006): Diversidad cultural e interculturalidad, Prometeo, UNGS, Bs. As.
- Babini, A. M. (1976): La villa miseria y la escuela en Buenos Aires. El medio familiar y el éxito escolar, Buenos Aires, CICE, Inst. Di Tella.
- Batallán, G. y Campanini, S, (2006): “Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares”. En: Ameigeiras, Aldo y Elisa, Jure (Comp.) Diversidad cultural e interculturalidad. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Bauman, Z. (2003): Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil, Bs. As, Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2002): Modernidad Líquida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004): La sociedad sitiada. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Blanco, R. (1999): “Hacia una escuela para todos y con todos”, en Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, Chile.
- Blumer, H. (2002): “El prejuicio racial como sentido de posición de grupo” en Terrén, Razas en conflicto, Barcelona, Anthopos Ed.
- Bourdieu, P (1993): Cosas dichas, Ed.Gedisa , España.
- Bourdieu, P. (2002): Razones prácticas, Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995): Respuestas, por una antropología reflexiva, Grijalbo, México.
- Bourdieu, p.; Passeron, J.C.: La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza,
- Bourdieu, P. (1980): Le sens pratique, Éditions de Minuit, París.
- Bourdieu, (1984) “Quelques propriétés des champs”, *Questions de Sociologie*, Les Éditions de Minuit, París.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981): La instrucción escolar en la América capitalista, Madrid, Siglo XXI.
- Calvo Buezas, T (1996): “Racismo” en F. Javier Blázquez-Ruiz, Diez palabras clave sobre racismo y xenofobia, Ed. Verbo Divino, Navarra.
- Castel, R. (1955): “Las trampas de la exclusión”. En: Irene Vasilachis de Gialdino (Comp.) Pobres, pobreza y exclusión social. Buenos Aires: CEIL.
- Castel, R., (1997): La metamorfosis de la cuestión social, Buenos Aires: Paidós.

- Cohen, N. (2006): “El migrante externo como sujeto trasgresor”, ponencia presentada en el Congreso argentino de estudios sobre migraciones internacionales, políticas migratorias y de asilo.
- Dussel, I. (compilador); Finocchio, S. (compilador); Tiramonti, Guillermina (prologuista) (2003): Enseñar hoy : una introducción a la educación en tiempos de crisis, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Feijoó, M.C. y Corbetta, S. (2004): Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires, Buenos Aires, IIPE- UNESCO.
- Feijoó, M.C. (2001): Nuevo país, nueva pobreza. Buenos Aires: FCE.
- Feijoó, M.C. (2002): Argentina: Equidad social y educación en los años '90, Buenos Aires, IPPE.
- Fleury, S. (1999): “Política social, exclusión y equidad en América Latina e los '90”. En: *Nueva Sociedad* N° 156. Caracas.
- Garanto (1994) “Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas”, Ponencia presentada en las V Jornadas sobre orientación psicopedagógica y atención a la diversidad, Barcelona. Guber, Rosana. (1994): “Nacionalismo reflexivo. La entrevista como objeto de análisis.” En: *Revista de investigaciones Folklóricas* 9:30-40.
- Jodelet, D. (1988): "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría" En Moscovici, S., "Psicología Social". Paidós. Barcelona.
- Jodelet, D. (1989): Les représentations sociales. Paris: PUF.
- Llomovate, S. y Kaplan, C (2005). “Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto”. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Margulis, M: Migración y marginalidad en la sociedad argentina, Ed. Paidós, Buenos Aires 1968.
- McCarthy, C.; Manzano, P. (traductor) (1994), Racismo y currículum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza, Madrid : Ediciones Morata.

- Moscovici, S. (2001): Social Representations. Explorations in Social Psychology. New York, New York University Press.
- Moscovici, S (1992): “On social representations”, en J.P. Forgas (Ed.): Social cognition. London, Academic Press, 1981. (Traducción castellana en G.Serrano y J.Sobral: Lecturas de Psicología social, Santiago de Compostela, Tórculo.
- Moscovici, S. (1961): *La Psychoanalyse, son image et son public*, Paris:PUF.
- Mota, Díaz y Catani, (2004): Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina Coeditado por Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UAEM; Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del Estado de México; Universidade Federal do Rio Grande do Sul y Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Neufeld, María Rosa (compilador); Thisted, Ariel (compilador) (1999): De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, Eudeba.
- Novaro, G. (2005): “Representaciones docentes sobre las “formas de socialización” y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas”. Campos – Revista de Antropología Social, Universidad Federal do Parana, Curitiba-Parana- Brasil.
- Sagastizabal, M de A, (2000) Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural de la teoría a la práctica. Rosario: IRICE.
- Sennett, Richard (2000): La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona, Anagrama.
- Sennett, Richard (2001): Vida urbana e identidad personal. Los usos del orden. Barcelona, Península, (edición original de 1970).
- Sennett, Richard (2002): El declive del hombre público. Barcelona, Península, (edición original de 1974).
- Tenti Fanfani, E. (1993): La escuela vacía, UNICEF /Losada, Bs. As..
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- Terren (2002), Razas en conflicto, Barcelona, Antrophos
- Tiramonti, Guillermina. (2001): Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?, FLACSO/Temas, Buenos Aires: Grupo editorial.
- Todorov, T.: Nosotros y los otros, Ed. Siglo XXI, México
- Wang, Margaret C. ; Gennari, Patricia A. (colaborador) ; Maning, Joann (colaborador) ; Vaughan, Eva D. (colaborador) (1995): Atención a la diversidad del alumnado, Madrid, Nancea.
- Weber, Max (1964), Economía y sociedad, Fondo de Cultura Económica, México
- Wieviorka, M.: El espacio del racismo, Ed. Paidos, España, 1992.
- Wieviorka, Michael (2002): “La diferencia cultural como cuestión social” en Terrén, Razas en conflicto, Barcelona, Anthopos Ed.